CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Rapport annuel 1982-1983

Québec

Manuscrit :
Conseil supérieur de l'éducation
du Québec

Publication réalisée
à la Direction générale
des publications gouvernementales
du ministère des Communications

Dépôt légal — 4e trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-05857-0
ISSN 0823-4108

© Gouvernement du Québec

Monsieur Richard Guay
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R. 1977, c. C-60, a. 9), je suis heureux de vous transmettre le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année d'activités qui a pris fin le 31 août 1983.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil, contient de nombreux renseignements d'intérêt public, et traite de l'état et des besoins de l'éducation.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Camille Laurin
Québec, octobre 1983

Monsieur Camille Laurin
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R., c. C-60, a. 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil pour l'année 1982-1983.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil et traite de l'état et des besoins de l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le Président du Conseil

Claude Benjamin
Sainte-Foy, octobre 1983

Table des matières

I- Présentation de l'organisme 9

II- Activités du Conseil et des commissions 12

Le Conseil 12

Les Commissions 15

III- Activités des Comités catholique et protestant 20

Le Comité catholique 20

Le Comité protestant 22

IV- Effectifs et budget

Composition du Conseil, des comités et des commissions 23

Le secrétariat 32

Le budget 33

Annexes 34

1. Résumés des avis du Conseil 34
   - Projet de modifications aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire 34
   - Le projet de programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation 35
   - Le rôle du professeur d'université 38
   - Avis relatif à une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires 42
   - La formation professionnelle des jeunes 43
   - Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire 45
   - L'informatique et la télématique dans l'enseignement supérieur 46
   - Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et au primaire 49
   - L'éducation interculturelle 52
   - La formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle 56
   - Projet de règlement modifiant le règlement pédagogique du secondaire 59
   - La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence 59
2. Résumés des recommandations et interventions du Comité catholique 64
   - Les Anglo-catholiques et la confessionnalité scolaire 64
   - Recommandations au sujet de l'énoncé de politique sur la réforme scolaire 64
   - Recommandations au sujet de l'éducation religieuse au collégial 65
   - L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Deux voies. Un choix pour les parents 65
   - Deux questions pressantes pour l'école catholique 66
3. Résumés des recommandations du Comité protestant 68
   - Des qualifications souhaitables pour les enseignants protestants 68
   - L'école: une école communautaire et responsable 68

I
Présentation de l'organisme

« C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport, t. I, 1963, no 176, p. 107).

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964, en même temps que le ministère de l'Éducation, mais par une loi distincte qui en confirme ainsi l'autonomie. L'organisme est constitué ainsi:

- Le *Conseil* même, qui doit préparer un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, de même que sur ses activités, et adresser des avis au ministre de l'Éducation;
- deux *Comités confessionnels*, catholique et protestant, qui, en plus d'être chargés de faire des recommandations au Conseil ou au ministre de l'Éducation sur toute question de leur compétence, ont des devoirs et des pouvoirs spécifiques dans leurs secteurs respectifs;
- quatre *Commissions*, qui assistent le Conseil dans ses travaux sur l'état et les besoins de l'éducation selon les différents niveaux ou secteurs de l'enseignement, soit les commissions de
  - *l'enseignement primaire*
  - *l'enseignement secondaire*
  - *l'enseignement supérieur*
  - *l'éducation des adultes*

Le Conseil

Le Conseil compte 24 membres, dont au moins 16 doivent être de foi catholique, quatre de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique, ni de foi protestante. De ces membres, 22 sont nommés par le gouvernement, les deux autres étant les présidents des Comités catholique et protestant. Le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil mais sans droit de vote.

Les membres nommés par le gouvernement le sont pour un mandat de quatre ans à moins qu'ils ne complètent des mandats non terminés. Leur mandat ne peut être renouvelé qu'une seule fois.

Le gouvernement désigne, parmi les membres du Conseil, un président et un vice-président, l'un doit être catholique, l'autre protestant.

La loi sur le Conseil supérieur de l'éducation précise le mandat de l'organisme de la façon suivante:

Le Conseil doit:

a) donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;
b) donner son avis au Ministre sur toute question que celui-ci lui défère;
c) transmettre au Ministre, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil peut:

a) solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation;
b) soumettre au Ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation;
c) faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;
d) édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

Les Comités catholique et protestant

Chacun de ces deux comités est composé de 15 membres.

Le Comité catholique compte un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs. Les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec; les autres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation, après que l'Assemblée des évêques a donné son agrément.

Le comité protestant est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs, qui sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil.

À moins qu'ils ne complètent un mandat non terminé , les membres reçoivent un mandat de trois ans, renouvelable une seule fois.

Les sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante sont d'office membres du Comité catholique ou du Comité protestant, selon le cas, sans avoir toutefois droit de vote.

Chaque comité nomme son président parmi ses membres. Celui-ci devient alors membre du Conseil supérieur de l'éducation.

Le mandat de ces deux comités est précisé ainsi:

Ces Comités sont chargés de:

a) faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;
b) reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et révoquer au besoin cette reconnaissance;
c) faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, d'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;
d) faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;
e) approuver, au point de vue religieux et moral, les programmmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;
f) approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels et le matériel didactique et faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;
g) faire au Conseil ou au Ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.

Ces Comités peuvent:

a) recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;
b) faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;
c) édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

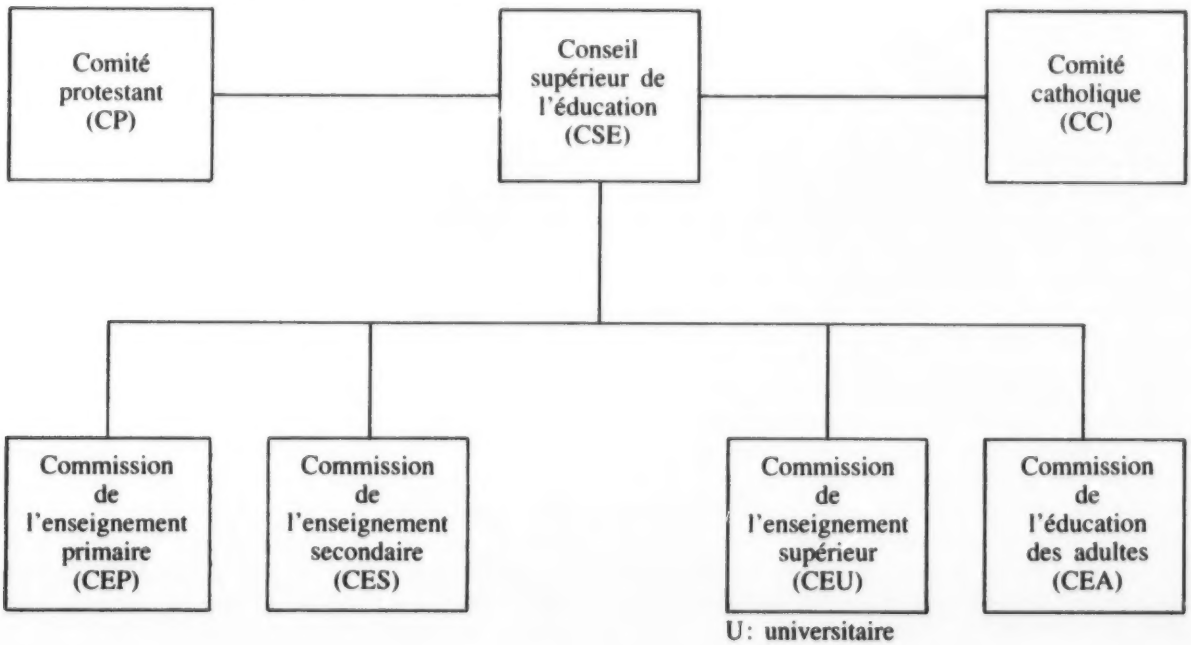
Les commissions

Chacune des quatre commissions doit être composée de neuf à quinze membres, y compris le président.

Les membres des commissions sont nommés par le Conseil après consultation des institutions et des organismes intéressés à l'enseignement dans le secteur visé. Leur mandat est de trois ans et n'est renouvelable qu'une seule fois consécutivement. Le Conseil désigne un de ses membres pour assurer la présidence de chacune des commissions.

Les commissions sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier.

Le Conseil supérieur de l'éducation

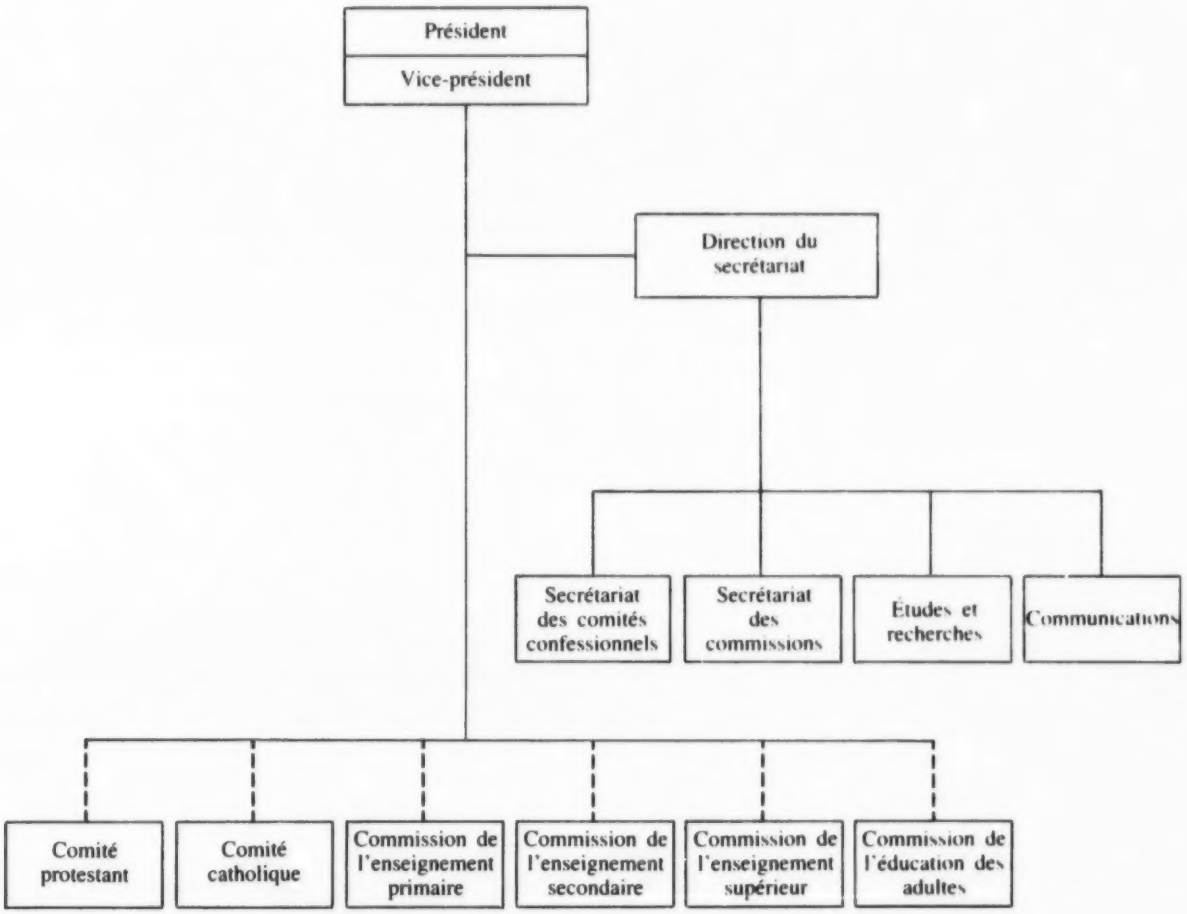


U: universitaire

Le secrétariat

Le Conseil compte sur le support technique d'un secrétariat composé de fonctionnaires qui relèvent de la Fonction publique. Ce secrétariat comprend, outre une direction générale qui fournit des services reliés directement aux activités du Conseil, des comités et des commissions, une direction des études et des recherches et une direction des communications.

Organigramme administratif du Conseil supérieur de l'éducation



II
Activités du Conseil et des commissions

Le Conseil

Du 1er septembre 1982 au 31 août 1983, le Conseil a tenu 14 réunions totalisant 24 jours de travail.

Audiences

Le Conseil a tenu des audiences dans les régions de Montréal et du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le Conseil voulait ainsi recueillir des informations, entendre des opinions sur diverses questions que soulève l'évaluation en milieu scolaire, thème du rapport annuel 1982-1983. Les milieux visités et les groupes entendus furent saisis au préalable des principales interrogations du Conseil et invités à présenter des mémoires.

Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, les 25 et 26 novembre 1982, le Conseil a reçu en audiences huit groupes impliqués dans l'un ou l'autre des divers niveaux ou secteurs d'enseignement. Ainsi, le Conseil a entendu à tour de rôle l'Association des comités de parents, des élèves d'écoles secondaires polyvalentes de plusieurs commissions scolaires de la région, l'Association des directeurs d'école du Saguenay-Lac-Saint-Jean et la Section Saguenay-Lac-Saint-Jean de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, l'Association étudiante du Collège Saint-Félicien et le Comité école-société des professeurs du Collège de Jonquière, la Direction de l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Association des étudiants de cette université.

À Montréal, du 12 au 14 janvier 1983, le Conseil porta son attention sur l'enseignement primaire et secondaire, en tenant des audiences à la Commission des écoles catholiques de Montréal et à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. À chacune de ces commissions scolaires, furent rencontrés des représentants de l'administration, des enseignants, des comités de parents et des élèves provenant de plusieurs écoles secondaires.

Colloque

À l'Institut coopératif Desjardins, à Lévis, les 16 et 17 décembre 1982, le Conseil consacra deux jours à l'approfondissement du thème du rapport annuel.

Compte tenu des trois volets sous lesquels l'évaluation devait être traitée, trois séances de travail furent consacrées à ces trois aspects, soit l'évaluation institutionnelle, l'évaluation du personnel et l'évaluation des apprentissages. Une quatrième session a permis aux représentants de 13 organismes nationaux impliqués en éducation, de réagir aux propos tenus aux séances précédentes et de faire connaître ainsi les opinions les plus courantes de leurs milieux respectifs sur les questions étudiées. Ces organismes étaient les suivants: l'Association des cadres scolaires du Québec; l'Association des commissions scolaires protestantes du Québec; l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires; l'Association nationale des étudiants du Québec; la Centrale de l'enseignement du Québec; la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec; la Fédération des Cégeps; la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec; la Fédération nationale des enseignants québécois; la Fédération québécoise des directeurs d'école; l'Association provinciale des enseignants catholiques; l'Association provinciale des enseignants protestants du Québec; le Regroupement des associations étudiantes universitaires du Québec; la Table provinciale des responsables des Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires régionales du Québec.

Le Conseil a pu compter sur la participation de dix invités appelés à présenter des exposés propres à amorcer une réflexion commune de tous les participants à ce colloque. Ces invités provenaient des divers niveaux ou secteurs d'enseignement, soit:

pour l'évaluation des apprentissages

M. Robert Tousignant, vice-doyen à la gestion des ressources, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal; M. Michel Labelle, conseiller pédagogique en mesure et évaluation, Commission scolaire de Huntingdon; M. Brian Maddock, conseiller pédagogique en sciences humaines, Commission scolaire Lakeshore; M. Peter Dietsche, chef de secteur, Arts et sciences humaines et Bureau de recherche institutionnelle, Dawson College.

pour l'évaluation du personnel

Mme Janet Donald, directrice, Center for Learning and Teaching Services, McGill University; Mme Diane Provencher, directrice générale, Commission scolaire de Beauport; M. André Lefeb-

vre, directeur des services au personnel, Cégep de Saint-Jérôme

pour l'évaluation institutionnelle

M. Jacques Laliberté, agent de recherche, Centre d'animation et de développement de la recherche en éducation (CADRE); M. Jacques Plante, consultant en mesure et évaluation, Direction générale du 1er cycle, Université Laval; M. Pierre Bernier, coordonnateur, Support aux réseaux, Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Assemblée plénière

Le Conseil a tenu sa dix-septième assemblée plénière à Montréal, les 16 et 17 juin 1983. Cette assemblée regroupa quelque 120 personnes, soit près de 90% des membres du Conseil, de ces Comités catholique et protestant et de ses quatre Commissions plus des membres du secrétariat.

Cette assemblée porta sur la préparation du programme d'activités 1983-1984. Le travail se fit en ateliers hétérogènes, c'est-à-dire composés de membres des divers organismes du Conseil. Ces derniers furent invités à approfondir un certain nombre de sujets d'étude proposés pour le programme 1983-1984. C'est à la lumière de ces discussions que le Conseil a par la suite déterminé son prochain programme d'activités en retenant les dossiers qui se révélèrent prioritaires.

Travaux

Rapport annuel 1982-1983

Outre le présent rapport, le Conseil doit présenter au ministre de l'Éducation, qui le transmet à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Ce rapport porte cette année, tel que déjà mentionné, sur l'évaluation considérée sous les trois aspects suivants: l'évaluation institutionnelle, l'évaluation du personnel et l'évaluation des apprentissages.

La préparation de ce rapport avait été confiée à un comité mixte, c'est-à-dire composé de membres du Conseil et de ses comités et commissions. Ce comité a pu compter sur un nombre important de données provenant de multiples sources: audiences du Conseil et visites des commissions, colloque sur l'évaluation, sondages dans les commissions scolaires, consultations de professionnels impliqués à divers titres en éducation, cueillette d'informations auprès d'institutions, sans oublier les réflexions même du Conseil qui a suivi de près l'évolution du dossier tout au cours de l'année et qui a réagi à plusieurs rapports d'étape présentés par son comité ad hoc.

Avis

Durant l'année 1982-1983, le Conseil a présenté 12 avis au ministre de l'Éducation. Ces avis, les uns préparés par des comités ad hoc du Conseil, les autres par les commissions, furent tous rendus publics.

L'éducation à la sexualité

C'est à la suite d'une invitation reçue du ministre de l'Éducation que le Conseil supérieur voulut examiner la version de mars 1982 du projet de programme d'éducation à la sexualité pour le primaire et le secondaire du ministère de l'Éducation.

Le comité ad hoc responsable de la préparation de l'avis tint cinq réunions. Essentiellement, la démarche de ce comité fut de faire une étude comparative entre le projet ministériel et les orientations préconisées par le Conseil dans son avis précédent sur l'éducation sexuelle, présenté au Ministre en novembre 1981. En outre, le Comité proposa des modifications sur les aspects importants qui semblaient le nécessiter.

Le Comité était composé de:

- Madame Monique Vézina-Parent, membre du CSE, présidente du comité.
- Madame Louise MacDonald-Charest, membre de la Commission de l'enseignement secondaire.
- Madame Micheline Trudel-Lamarre, membre de la Commission de l'enseignement primaire.
- Monsieur Jacques Proulx, membre de la Commission de l'éducation des adultes.
- Madame Ann Robinson, membre du CSE.
- Monsieur Fernand Toussaint, directeur général du CSE, secrétaire.

Entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire

La crise qui a accompagné l'adoption par le gouvernement de décrets tenant lieu de conventions collectives pour les enseignants a retenu l'attention du Conseil. Ce dernier a instauré un groupe de travail qui a examiné les amendements proposés par le gouvernement puis les recommandations formulées par M. Raymond Désilets, l'un des trois membres assignés à la conciliation. Cet examen fut fait en tenant compte des recommandations que le Conseil avait formulées l'an dernier sur le processus de la mise en disponibilité et sur les conditions nécessaires à l'amélioration des conventions collectives. Le Comité a aussi tenu compte de l'application des nouvelles règles budgétaires et de la mise en application graduelle des régimes pédagogiques du primaire et du secondaire. C'est le résultat d'une telle analyse qui a conduit le Conseil a adopter un avis à sa 278e réunion, le 31 mars 1983.

Les membres du comité ad hoc étaient les suivants:

Mesdames Monique Mus-Plourde et Françoise Simard et Monsieur Lucien Rossaert, tous membres du Conseil, et le secrétaire, Monsieur Jean-Pierre Lamoureux. Y furent associés, à titre de personnes-ressources:

- Monsieur Jean-Marc Gariépy, directeur financier à la Commission des écoles catholiques du Québec
- Monsieur Gilles Ménard, conseiller en organisation scolaire à la Commission des écoles catholiques de Montréal
- Monsieur Philippe Paré, directeur de l'école Les Compagnons-de-Cartier de la C.S.R. de Tilly.

Monsieur Peter Krause, membre du CSE, participa aussi aux travaux du Comité.

La formation professionnelle des jeunes

Le Comité a commencé ses travaux le 14 octobre 1982; il a présenté un rapport d'étape au Conseil au mois de février 1983, puis son projet d'avis à la 276e réunion du Conseil, soit le 24 février 1983.

Le Comité a tenu huit réunions au cours desquelles il a visité l'école polyvalente La Magdeleine (C.S.R. Lignery) Laprairie et l'école Saint-Jean-Baptiste (C.E.C.Q.) Québec. Les membres du Comité ont participé aux colloques et aux audiences organisés par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la conclusion sur les propositions ministérielles. Le Comité a rencontré des représentants d'entreprises et de milieux de formation: le directeur de la formation à l'éducation des adultes du cégep Beauchemin à Tracy, le directeur de la formation technique et professionnelle à la C.E.C.M., le directeur de la formation technique à Québec Fer et Titane, le responsable de la formation technique à Pratt et Whitney Aircraft du Canada, le directeur de la formation chez Gaz Métropolitain et le chef divisionnaire adjoint au perfectionnement des cadres chez Bell Canada. Le Comité a reçu en audience des représentants de secteurs reliés à la formation professionnelle des jeunes à la C.S.R. de Tilly (Québec) et il a consulté quelques membres de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur.

Le Comité était composé des membres suivants:

- Monsieur Claude Ducharme, membre du C.S.E., président du comité
- Monsieur Raymond Bernier, membre du Conseil
- Madame Lise D. Brouillette, membre de la Commission de l'éducation des adultes
- Monsieur Alain Laramée, membre du Conseil
- Monsieur Michel Lemire, membre de la Commission de l'enseignement secondaire
- Madame Liette Monat, membre de la Commission de l'enseignement secondaire
- Monsieur Arthur Marsolais, directeur de la recherche
- Monsieur Pierre Loiselle, secrétaire.

L'éducation interculturelle

En 1981, le Conseil forma un comité à qui il confia le mandat suivant:

- identifier les aspects positifs, au plan de l'éducation, de l'apport culturel des diverses communautés à l'ensemble de la collectivité québécoise;
- examiner les problèmes reliés à la diversité culturelle au sein des établissements scolaires;
- suggérer les moyens d'une éducation interculturelle en milieu scolaire.

Le Comité a tenu plus de dix réunions durant l'année 1982-1983.

Il a visité quelques écoles et reçu en audience des personnes venant d'établissements d'enseignement collégial et universitaire. Il a aussi rencontré des représentants des ministères ou organismes publics concernés par la question: le ministère de l'Éducation, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, le Secrétariat des activités gouvernementales en milieu Amérindien et Inuit, le Comité d'implantation du plan d'action à l'intention des communautés culturelles, des commissions scolaires (Conseil scolaire de l'Île de Montréal, C.E.C.M., C.E.P.G.M., Jérôme-Le Royer). Il a aussi procédé à la consultation de personnes venant de quelques communautés culturelles: la nation Mohawk à Kahnawake (y compris ses écoles), les communautés noire, hindoue, vietnamienne, grecque, italienne, juive.

Le Comité remit son rapport au Conseil le 24 février 1983. Le Conseil en fit l'étude, y apporta quelques amendements avant de l'adopter à sa 279e réunion, en avril 1983.

Le Comité était composé des membres suivants:

- Monsieur Lucien Rossaert, président du Comité, vice-président du Conseil supérieur de l'éducation
- Madame Esther Benaïm-Ouaknine, directrice du Département des études juives, Université de Montréal
- Monsieur Jimmy Di Genova, directeur, Troupe Folklorique Les Sortilèges
- Madame Joan Fitzpatrick, membre du Conseil supérieur de l'éducation, conseillère pédagogique à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

- Monsieur Gérard-A. Pelletier, service d'accueil, Université Laval
- Madame Esmeralda Thornhill, Commission des droits de la personne du Québec
- Monsieur Robert Vachon, Centre interculturel Monchanin
- Messieurs Michel Gagné, secrétaire (jusqu'en octobre 1982) et Bernard Audet, secrétaire (depuis novembre 1982).

La restructuration scolaire

Le projet gouvernemental de restructuration scolaire a été l'objet de préoccupations majeures et de débats animés tout au cours de l'année scolaire 1982-1983. Le Conseil, dans un avis antérieur sur la confessionnalité scolaire, avait indiqué son intention de poursuivre son examen en situant cette fois la confessionnalité au plan des structures scolaires. Le dépôt, par le ministre de l'Éducation, d'un projet de restructuration scolaire, amena le Conseil à étendre son étude de façon à couvrir l'ensemble du dossier.

Devant l'importance d'un tel sujet, un comité ad hoc, instauré par le Conseil, a dû entendre en audiences un bon nombre d'organismes nationaux et quelques organismes plus impliqués dans la région de Montréal, qui ont demandé de rencontrer le Conseil pour lui faire connaître leurs points de vue sur diverses questions soulevées par le projet gouvernemental.

Le dépôt en juin 1983, à l'Assemblée nationale, d'un projet de loi sur la restructuration scolaire a amené le Conseil à intensifier sa réflexion de façon à donner un avis sur ce projet même. Cet avis devrait être complété à l'automne de 1983.

Le Comité était composé des membres suivants:

- Monsieur Claude Rochon, Conseil supérieur de l'éducation, président du comité
- Monsieur Henri Gervais, Conseil supérieur de l'éducation
- Monsieur Peter Krause, Conseil supérieur de l'éducation
- Madame Ann Robinson, Conseil supérieur de l'éducation
- Madame Hildburg Barkany, Commission de l'enseignement secondaire
- Madame Louise MacDonald-Charest, Commission de l'enseignement secondaire
- Monsieur Norman Henchey, Commission de l'enseignement supérieur
- Monsieur Jacques de Lorimier, secrétaire.

Les commissions

Commission de l'enseignement primaire

Réunions

La Commission de l'enseignement primaire a tenu huit réunions régulières totalisant 24 séances de travail réparties en 12 jours.

De plus, à cinq reprises, les membres d'un comité ad hoc se sont rencontrés pour la préparation d'un avis sur le classement des élèves. Les membres d'un second comité ad hoc se sont réunis à trois reprises pour la rédaction d'un avis sur l'augmentation du temps prescrit au préscolaire et au primaire.

Visites et consultations

Au cours de l'année, notamment pour la préparation de l'avis sur le classement des élèves, la Commission a été amenée à effectuer des consultations de milieux scolaires. Les échanges auxquels ces rencontres ont donné lieu ont permis à des parents, à des enseignants, à des cadres scolaires et à des commissaires d'exprimer leurs points de vue et d'alimenter la réflexion de la Commission. Les informations recueillies ont largement contribué aux travaux de la Commission.

Lieux et dates	**Écoles et organismes rencontrés**
Hull (octobre 1982)	Commission scolaire de Gatineau — École Saint-René-Goupil — École Sainte-Rose
Magog (novembre 1983)	Commission scolaire de Magog — École Saint-Patrice — École Sainte-Marguerite Commission scolaire de Lennoxville District — Princess Elizabeth Elementay School

La Commission de l'enseignement primaire a été a l'origine de deux avis du Conseil, l'un sur le classement des élèves, l'autre sur l'augmentation du temps prescrit au préscolaire et au primaire.

Pour la préparation de l'avis sur le classement des élève la Commission a principalement appuyé ses travaux sur les échanges intervenus à Hull et à Magog. Ces échanges ont permis de sensibiliser la Commission à la réalité concrète du classement et ils ont inspiré plusieurs des recommandations de l'avis qui fut présenté au Conseil à sa 279e réunion.

L'avis sur l'augmentation du temps prescrit au préscolaire et au primaire a suivi un cheminement différent. Le 4 mars 1983, le ministre de l'Éducation a demandé l'avis du Conseil sur l'augmentation de 11,5 h à 12,5 h et de 23 h à 25 h le temps de présence des élèves au préscolaire et au primaire. Le court laps de temps disponible n'a pas permis d'engager une vaste consultation sur le sujet. Un comité ad hoc a été mis sur pied pour mener rapidement une étude et faire un rapport au Conseil. L'avis a été adopté à la 279e réunion du Conseil, le 15 avril 1983.

La Commission a aussi été amenée à apporter sa collaboration à certains travaux du Conseil. Pour la préparation du rapport annuel sur l'évaluation, un de ses membres a été désigné au comité chargé de ce dossier. Enfin, il faut signaler que la Commission a donné son point de vue sur quelques questions soumises à l'examen du Conseil, telle la restructuration scolaire.

Commission de l'enseignement secondaire

Réunions

La Commission de l'enseignement secondaire a tenu neuf réunions régulières totalisant 26 séances de travail réparties sur 13 jours. Les membres ont également tenu des réunions en comité ad hoc.

Visites et consultations

La Commission a consacré huit séances de travail à des visites dans des écoles et à des consultations. Les membres ont rencontré des élèves, des enseignants, des parents, des professionnels non enseignants et des membres de la direction. L'information recueillie au cours de ces visites et les points de vue des spécialistes que la Commission a reçus en audience ont été analysés lors des séances de travail ultérieures.

Lieux et dates	**Écoles visitées et personnes rencontrées**
Sainte-Foy, le 25 novembre 1982	École polyvalente Les Compagnons-de-Cartier, (C.S.R. de Tilly)
Saint-Agapit, le 25 novembre 1982	École polyvalente Beaurivage, (C.S.R. de Tilly)
Québec, le 26 novembre 1982	Pavillon Saint-Jean-Baptiste (C.E.C.Q.)
Limoilou, le 26 novembre 1982	École Jean-de-Brébeuf, (C.E.C.Q.)
Québec, le 26 novembre 1982	À la Commission des écoles catholiques de Québec, audience: M. Fernand Paradis, directeur général, M. Rémi Beaudoin, directeur des services éducatif du secondaire, M. Roger Bissonnette, coordonnateur de l'adaptation scolaire.
Ville Mont-Royal, le 27 janvier 1983	École polyvalente Pierre-Laporte, (C.S. Sainte-Croix)
Montréal, le 27 janvier 1983	École polyvalente Jeanne-Mance (C.E.C.M.)
Pointe-aux-Trembles, le 28 janvier 1983	École secondaire Riverdale, (C.E.P.G.M.)
Montréal, le 28 janvier 1983	École alternative F.A.C.E., (C.E.P.G.M.)

La Commission a également reçu en audience: Madame Danielle Piette, directrice des services de l'enseignement à la C.S.R. Orléans, (Québec); Monsieur Bernard Quesney, conseiller pédagogique responsable d'un projet sur la « douance », C.E.C.M.

Travaux

La Commission a consacré la majeure partie du temps de ses réunions à l'élaboration d'un projet d'avis sur la place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes qui ont des dons ou des talents particuliers dans une école secondaire en quête d'excellence.

Ce travail fut précédé d'une cueillette d'informations effectuée à l'aide d'un questionnaire qui avait été préalablement remis aux membres des communautés scolaires rencontrés. La Commission a également consulté divers éducateurs et spécialistes au cours de visites qu'elle a faites dans des milieux vivant des expériences pédagogiques pertinentes. Le projet d'avis a été présenté au Conseil le 10 juin et fut adopté lors de cette réunion.

La Commission a participé aux travaux du comité du Conseil chargé de la rédaction du rapport annuel en consacrant deux séances de travail à la critique des travaux du comité et en faisant part à celui-ci de ses commentaires et de ses suggestions. La Commission a puisé dans l'avis sur l'évaluation des apprentissages qu'elle avait elle-même élaboré l'année précédente quelques idées qu'il paraissait utile de réaffirmer dans le rapport annuel du Conseil.

La Commission a pris connaissance, au cours de l'année, de divers travaux qui furent portés à son

attention, notamment: *L'école québécoise, une école communautaire et responsable*; *La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau*, ainsi qu'un mémoire présenté par l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires intitulé *La place faite aux élèves doués et talentueux dans le système scolaire québécois*.

Commission de l'enseignement supérieur

Réunions

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu neuf réunions régulières totalisant treize jours et demi. Deux comités ad hoc ont été formés et ils ont tenu deux jours de réunions chacun.

Visites et consultations

La Commission a invité quatre experts du domaine des technologies éducatives spécialisés dans l'application de l'ordinateur à des fins d'enseignement. La rencontre a eu lieu à Montréal, le 19 novembre 1982 entre les membres de la Commission et les personnes suivantes:

- Monsieur Maurice Bélanger, Université du Québec à Montréal
- Monsieur Emiliano de Laurentis, ARRAKIS
- Monsieur Réginald Grégoire, consultant en éducation
- Monsieur Jacques Ste-Marie, Université Laval

Les 14 et 15 décembre 1982, la Commission a été reçue par l'Université Concordia. Le programme de cette visite était axé sur deux thèmes majeurs: les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et l'évaluation à l'université; des expériences originales.

Lieux et date	Activités
Campus Loyola (14 décembre 1982)	Mini-colloque avec des professeurs et des étudiants du département des études en communication. Exposés par les professeurs John Buell, Lindsay Crysler, Denis Diniacopoulos, Thomas Kovats, Dennis Murphy.
Campus Sir George Williams (14 décembre 1982)	Table ronde sur l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement supérieur avec les professeurs Gary Boyd, Josef Brody, Gary Coldevin et des étudiants. Visite du service audio-visuel et rencontre avec le directeur, M. Bernard Queenan.
Campus Sir George Williams (15 décembre 1982)	Table ronde sur l'évaluation. participants: MM. Stanley G. French, Ronald Smith, John A. Upshur, James H. Whitelaw et deux représentants de l'Association étudiante.

Travaux

Les principales activités de la Commission ont été consacrées à la préparation d'un avis sur l'informatique et la télématique dans l'enseignement supérieur, adopté par le Conseil lors de sa 279e réunion les 14 et 15 avril 1983.

La Commission a de plus apporté une contribution particulière à la thématique du rapport annuel. Une partie du programme de la visite à l'Université Concordia y fut consacrée. La Commission a produit un document de travail sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur et l'a déposé au Comité du rapport annuel. Elle a également déposé un rapport consignant le résultat de ses discussions sur les documents produits par ce comité.

Des membres de la Commission ont participé à des comités du Conseil, notamment au Comité du rapport annuel et au Comité sur la restructuration scolaire.

Commission de l'éducation des adultes

Réunions

Les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont tenu six réunions régulières totalisant 15 séances de travail, soit l'équivalent de sept jours et demi. Les membres se sont aussi répartis en deux comités de travail. Le comité sur l'évaluation a siégé quatre fois, celui sur la situation des jeunes adultes trois fois, chacun ayant demandé dix séances de travail, soit l'équivalent de cinq jours.

Visites et consultations

Au cours de l'année, les consultations et les rencontres ont été menées séparément par les deux comités de travail afin d'inspirer les travaux de la Commission.

Sept rencontres de consultation furent tenues en octobre et novembre par les membres du comité sur l'évaluation à l'éducation des adultes. Furent entendus:

— deux spécialistes de la mesure et de l'évaluation de la Direction générale de l'éducation des adultes
— des responsables du Bureau de la recherche à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal
— des responsables du Service de l'éducation des adultes de la C.S. Sault-Saint-Louis
— des responsables du Service de l'éducation des adultes du Collège Bois-de-Boulogne
— des responsables du Service de l'extension de l'enseignement de l'Université Laval
— des étudiants-adultes inscrits dans des programmes de formation générale et des formatrices de la Commission des écoles catholiques du Québec
— des responsables de la formation en industrie de la Commission des écoles catholiques du Québec

Dans le cadre du *dossier sur les jeunes adultes*, quatre types de consultations furent expérimentés au cours des mois d'octobre, novembre et décembre:

— Les membres ont procédé, chacun dans leur région, à plus d'une centaine d'entrevues individuelles ou de groupe.
— Les deux membres du secrétariat attachés au dossier ont tenu une dizaine de rencontres avec des chercheurs et des intervenants sociaux.
— Certains membres ont rencontré sept organismes oeuvrant auprès des jeunes:

• Mouvement pour les services aux adolescents du Québec
• Centre de formation pour adultes Clément (C.S. Sault-Saint-Louis)
• Élan-Laval
• Service Saint-Denis
• Récupération Saint-Édouard
• Service 15-20 de Verdun
• Mouvement Action-Chômage

— Enfin, les membres ont participé à quatre tables rondes destinées à susciter la discussion autour de quatre thèmes d'importance dans ce dossier; chaque table ronde regroupait cinq ou six invités dont la compétence est reconnue dans le sujet traité. Ces rencontres portèrent sur les dossiers suivants:

• Table ronde sur des initiatives communautaires
• Table ronde sur la création d'emplois
• Table ronde sur des solutions éducatives
• Table ronde sur la formation professionnelle

Pour mener à terme les deux dossiers de l'année, les membres se sont répartis en deux comités de travail qui ont adopté chacun un cheminement différent.

En guise de contribution à l'élaboration du rapport annuel du Conseil, la Commission a préparé un rapport qui trace un portrait de l'évaluation à l'éducation des adultes. Plus qu'une simple cueillette de données, les informations fournies ont été traitées à partir des observations ramenées des différentes consultations. Ce rapport a été présenté au Comité du rapport annuel au cours du mois de mars.

Vivement préoccupés par la situation socio-économique des jeunes de 15 à 24 ans, les membres de la Commission ont oeuvré à l'élaboration d'un avis qui comporte 17 recommandations. Le dossier fut d'abord présenté au Conseil en mars pour fin de discussion et d'orientation. Il fut adopté par le Conseil en mai.

Au cours des réunions, d'autres sujets furent aussi abordés. Mentionnons en particulier la réforme scolaire projetée en regard de l'éducation des adultes. En outre, des membres ont participé à des travaux de comités du Conseil, notamment sur le rapport annuel, l'éducation sexuelle, l'éducation interculturelle et la formation professionnelle des jeunes.

Avis du Conseil du 1er septembre 1982 au 31 août 1983

Sujets	Date de l'envoi au ministre	Date de la diffusion
Projets de modifications aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire (adopté à la 271e réunion, le 30-09-82)	1982-10-07	1982-10-14
Projet de programme sur l'éducation à la sexualité du M.E.Q. (adopté à la 271e réunion, le 30-09-82)	1982-10-07	1982-10-14
Avis sur le rôle du professeur d'université (adopté à la 272e réunion, le 01-10-82)	1982-10-21	1982-10-25
Avis relatif à une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires (adopté à la 278e réunion le 31-03-83)	1983-04-05	1983-04-11
Avis sur la formation professionnelle des jeunes (adopté à la 278e réunion le 31-03-83)	1983-04-13	1983-04-21
Avis sur le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire (adopté à la 279e réunion le 15-04-83)	1983-04-20	1983-05-10
Avis sur l'information et la télématique à l'enseignement supérieur (adopté à la 279e réunion, le 14-04-83)	1983-04-26	1983-05-04
Avis sur le classement des élèves à l'éducation préscolaire et au primaire (adopté à la 279e réunion, le 15-04-83)	1983-04-28	1983-05-10
Avis sur l'éducation interculturelle (adopté à la 279e réunion, le 14-04-83)	1983-05-10	1983-05-17
Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle (adopté à la 280e réunion le 12-05-83)	1983-05-24	1983-06-02
Avis sur le projet de Règlement modifiant le Règlement pédagogique du secondaire (adopté à la 281e réunion le 09-06-83)	1983-06-13	1983-06-13
Avis sur la place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence (adopté à la 281e réunion le 10-06-83)	1983-06-28	1983-08-17

III
Activités des Comités catholique et protestant

Comité catholique

Réunions

Le Comité catholique a tenu neuf réunions régulières totalisant 32 séances de travail réparties sur 18 jours. Les membres ont également tenu des réunions en sous-comités.

Audiences et visites d'écoles

Le Comité a consacré quatre séances de travail à des audiences et à des visites en milieu scolaire. Les membres ont rencontré des administrateurs scolaires, des professionnels non enseignants, des enseignants, des parents et des élèves. Ils ont échangé avec eux sur toute question ayant trait à l'aspect confessionnel catholique dans le domaine de l'éducation cherchant à saisir leurs besoins et leurs attentes concernant le caractère confessionnel des écoles, l'animation pastorale, l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral.

Lieux et dates	Organismes rencontrés Écoles visitées
Québec, le 17 novembre 1982	Office diocésain d'éducation
Charlesbourg, le 18 novembre 1982	C.S.R. Jean-Talon C.S. de Charlesbourg C.S. Des Ilets École polyvalente Orsainville École Odilon-Gauthier École du Parc Orléans École Saint-Pierre
Québec, le 18 novembre 1982	École Saint-Patrick
Joliette, le 21 avril 1983	C.S.R. Lanaudière C.S. Nord-Joli C.S. de l'Industrie C.S. de Berthier-Dautraie C.S. Des Cascades-l'Achigan École polyvalente Barthélémy-Joliette École Sainte-Marie École Sainte-Thérèse Office diocésain d'éducation
Berthierville, le 21 avril 1983	École Pierre-de-Lestage

Relations avec d'autres organismes

Le Comité catholique a pris contact au cours de l'année avec divers organismes directement impliqués dans les objectifs de l'éducation chrétienne en milieu scolaire: Comité épiscopal de l'éducation; Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec; Fédération québécoise des directeurs d'écoles; Comité provincial de l'enseignement religieux; Assemblée des directeurs diocésains d'éducation; Conférence de pastorale scolaire; Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne; Association des institutions d'enseignement secondaire; Association des parents catholiques du Québec; Association québécoise des professeurs de morale et de religion; Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion; Association québécoise des animateurs de pastorale des cégeps; Comité pédagogique des sciences religieuses des cégeps; Fédération des Associations de parents des cégeps. Ces contacts ont été établis, soit par la participation à des journées d'études ou à des tables de concertation, soit par la participation à des congrès, soit par des rencontres avec des responsables de l'un ou l'autre de ces organismes. Des membres du Comité ont rencontré également deux groupes d'élèves de différents collèges des régions de Québec et de Montréal.

Travaux

Le Comité catholique a adressé au ministre de l'Éducation trois séries de recommandations. En octobre 1982, après avoir prêté une attention particulière à la situation des Anglo-catholiques dans le système québécois d'éducation, le Comité a tenu à souligner les attentes de cette communauté concernant l'éducation catholique. En décembre, après un examen approfondi du projet gouvernemental de restructuration scolaire L'*école. Une école communautaire et responsable* et à la lumière des observations recueillies lors de ses audiences en milieu scolaire et de ses contacts avec différents organismes d'éducation, le Comité catholique a exprimé sa réaction au Livre blanc sur la réforme scolaire notamment en ce qui a trait à la dimension confessionnelle du projet. Enfin, en mai 1983, inspiré par ses rencontres avec des éducateurs et des élèves du collégial, le Comité a tenu à réaffirmer ses convictions concernant l'éducation religieuse au collégial.

Le Comité catholique a préparé deux interventions qu'il a également adressées au ministre de l'Éducation et au milieu scolaire. La première intervention traite du choix entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Il s'agit d'un petit document publié sous forme de dépliant, que les responsables des milieux scolaires pourront utiliser pour éclairer les parents qui inscrivent leur enfant en première année du primaire. La deuxième intervention aborde deux questions majeures qui traduisent des inquiétudes vivement ressenties en milieu scolaire. Il s'agit de la lourdeur de la tâche du professeur d'enseignement religieux au secondaire et du rôle du conseiller en éducation chrétienne.

Le Comité catholique, en collaboration avec le Comité protestant, a révisé le texte des directives particulières concernant les ententes entre commissions scolaires de confessions différentes.

Réglementation

Le Comité catholique, en vertu du pouvoir que lui confère le paragraphe c) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a adopté un Règlement modifiant certains articles de son Règlement actuel concernant les établissements d'enseignement confessionnels reconnus comme catholiques (arrêté en conseil 2024-74). Cette modification était devenue nécessaire par suite de la décision du Comité de remplacer le régime d'obligation-exemption en enseignement religieux par un régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral, à toutes les années du primaire et du secondaire. Ce Règlement a été approuvé par le Conseil des ministres le 8 juin 1983.

Établissements d'enseignement

Le Comité catholique, en vertu du pouvoir que lui confère le paragraphe b) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a reconnu comme catholiques 13 établissements publics d'enseignement: neuf écoles primaires et quatre écoles secondaires.

Instruments pédagogiques scolaires

Au cours de l'année 1981-1982, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions du paragraphe e) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité catholique, en vue de son approbation au point de vue religieux et moral, 278 instruments pédagogiques scolaires, à savoir 42 programmes d'études ou guides pédagogiques, 210 manuels scolaires et 26 ouvrages de matériel didactique.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les établissements d'enseignement catholique du Québec.

Matières	Programmes d'études et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S	A	R
Préscolaire	2	2	—	1	1	—	1	1	—
Adaptation scolaire	3	3	—	2	2	—	0	0	—
Arts	4	4	—	42	42	—	9	9	—
Enseignement religieux et moral	3	3	—	2	2	—	0	0	—
Langues	19	19	—	74	74	—	8	8	—
Mathématiques et sciences	1	1	—	13	13	—	0	0	—
Matières techniques et professionnelles	1	1	—	57	57	—	6	6	—
Sciences humaines	9	9	—	19	19	—	2	2	—

S — soumis à l'approbation
A — approuvés au point de vue religieux et moral ou autorisés
R — refusé

Comité protestant

Réunions

Le Comité protestant a tenu neuf réunions régulières. Ces réunions, totalisant 13 jours, ont été tenues à Montréal (3), à Québec (1), à Sainte-Foy (1), à Pointe-Claire (1), à Beaconsfield (1), et à Lachute (1).

Consultations

Des représentants du Comité protestant ont rendu visite aux écoles suivantes: Gualt Elementary à Valleyfield, Ormstown Elementary et Châteauguay Valley Regional High School à Ormstown, Beaconsfield Elementary à Beaconsfield, Thorndale Elementary à Pierrefonds, Spring Garden Elementary à Dollard-des-Ormeaux et Lindsay Place High School à Pointe-Claire; de plus, des membres du Comité ont pris contact avec les représentants des églises protestantes.

Travaux

Le Comité a fait parvenir au Ministre deux recommandations. L'une traite des qualifications des enseignants protestants et l'autre du Livre blanc « L'école: une école communautaire et responsable ». En outre, le Comité a approuvé les nouvelles instructions sur les ententes entre commissions scolaires de confessionnalités différentes. Le Comité a soumis au Ministre pour approbation par le Conseil des Ministres, une version révisée de son règlement actuel.

Du 1er septembre 1982 au 30 juin 1983, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité protestant, en vue de son approbation au point de vue moral et religieux, les manuels, les programmes et les guides pédagogiques numérotés dans le tableau suivant qui illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les institutions d'enseignement protestant du Québec.

Matières	Programmes			Guides			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S	A	R	S	A	R
Préscolaire				2	2	0	1	1	0			
Adaptation scolaire				3	3	0	2	2	0			
Arts				1	1	0	12	12	0			
Langues	3	3	0	10	10	0	27	26	1			
Mathématiques et sciences				1	1	0	8	8	0			
Matières techniques et professionnelles	1	1	0	0	0	0	39	39	0			
Sciences humaines	2	0	0	1	1	0	12	12	0			
E.M.R.	2	0	0	2	2	0	0	0	0			

S — soumis
A — approuvés
R — approbation refusée

IV
Effectifs et budget

Composition du Conseil, des Comités, des Commissions

Conseil

Nominations

Monsieur Jules Bélanger, nommé d'abord pour un an en remplacement d'un membre dont le mandat se terminait le 31 août 1982, a vu renouveler son mandat jusqu'au 31 août 1986.

Monsieur William Bedwell a été nommé en remplacement de monsieur Robert Burns dont le mandat expirait le 31 août 1984.

Quatre membres ont été nommés pour un premier mandat jusqu'au 31 août 1986, soit

- Monsieur Louis Balthazar
- Monsieur Daniel Baril
- Madame Monique Mus-Plourde
- Madame Françoise Simard

en remplacement respectivement de Mesdames Jeannine Savoie, Monique Vézina-Parent, Jocelyne Poirier-Boileau et Fernande Landry.

Conseil supérieur de l'éducation

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Benjamin, Claude	Président du CSE	1980-1984 (1er)	Sainte-Foy	Québec
Rossaert, Lucien	Vice-président du CSE	1980-1984 (1er)	Mont-Saint-Hilaire	Montréal
Balthazar, Louis	Professeur titulaire, Département de science politique, Université Laval	1982-1986 (1er)	Québec	Québec
Baril, Daniel	Président, Mouvement laïque québécois	1982-1986 (1er)	Montréal	Montréal
Beauchamp, Lucien	Président du Comité catholique	1981*	Salaberry-de-Valleyfield	Montréal
Bedwell, William	Écrivain	1982-1984 (1er)	Aylmer-est	Gatineau-Hull
Bélanger, Jules	Professeur, Cégep de la Gaspésie	1982-1986 (2e)	Gaspé	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Bernier, Raymond	Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson	1981-1985 (1er)	Québec	Québec
Bérubé-Gagné, Christiane	Présidente de l'A.F.E.A.S.	1980-1984 (1er)	Rimouski	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Chancy, Max	Professeur, Cégep Édouard-Montpetit	1979-1983 (1er)	Montréal	Montréal
Chénier, Hélène	Directrice de la Polyvalente Calixa-Lavallée	1979-1983 (1er)	Montréal	Montréal
Chokron, Michel	Professeur, École des Hautes Études Commerciales de Montréal	1979-1983 (1er)	Montréal Montréal	Montréal Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Ducharme, Claude	Directeur Québécois des Travailleurs Unis de l'Automobile	1981-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Fitzpatrick, Joan	Conseillère pédagogique, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1980-1984 (1er)	Westmount	Montréal
Gervais, Henri	Technicien en laboratoire de photos, Radio-Canada, Montréal	1981-1985 (1er)	Brossard	Sud de Montréal
Krause, Peter J.H.	Directeur du personnel à la Commission scolaire Lakeshore	1979-1983 (1er)	Dorval	Montréal
Laramée, Alain	Chargé de cours en communication Université de Montréal	1981-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Middleton-Hope, Constance	Présidente du Comité protestant	1981*	Hudson Heights	Montréal
Morin, Rosaire	Économiste et écrivain	1980-1984 (1er)	Montréal	Montréal
Mus-Plourde, Monique	Membre de comité de parents	1982-1986 (1er)	Montréal	Montréal
Robinson, Ann	Professeur du droit, Université Laval	1981-1985 (1er)	Saint-Jean, I.O.	Québec
Rochon, Claude	Secrétaire général, C.S.R. Carignan	1980-1984 (1er)	Tracy	Montréal
Simard, Françoise	Enseignante, Polyvalente Dominique-Racine	1982-1986 (1er)	Chicoutimi	Chicoutimi
Trahan, Marcel	Juge au Tribunal de la Jeunesse du district de Montréal	1979-1983 (1er)	Outremont	Montréal
Membres d'office				
Jacques Girard	*Sous-ministre de l'Éducation*			
Richard Brosseau	*Sous-ministre associé de foi catholique*			

* Les présidents des Comités catholique et protestant sont membres d'office du Conseil, durant tout le temps qu'ils sont présidents de leur Comité respectif.

Comité catholique

Nominations

Deux membres ont vu leur premier mandat renouvelé jusqu'au 31 août 1985, soit

- Monsieur Pierre Gaudette, à titre de représentant des autorités religieuses
- Madame Marie-Alice Lupien, à titre de représentante des parents

Trois nouveaux membres ont été nommés pour un premier mandat expirant le 31 août 1985, soit

- Madame Denise Bélanger, à titre de représentante des parents
- Madame Rita Dubé, à titre de représentante des éducateurs
- Monsieur Pascal Parent, à titre de représentant des éducateurs

en remplacement respectivement de Madame Marthe Tremblay, Monsieur François Boissonneault et Monsieur Guy Lessard.

Comité catholique

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Représentants des autorités religieuses				
Beauchamp, Lucien	Président du Comité catholique	1980-1983 (1er)	Salaberry-de-Valleyfield	Montréal
Bissonnette, Jean-Guy	Vicaire général Diocèse de Saint-Jean — Longueuil	1981-1984 (1er)	Longueuil	Montréal
Gaudette, Pierre	Professeur Faculté de théologie Université Laval	1982-1985 (2e)	Sillery	Québec
Gaumond, André	Curé Saint-Pamphile et Saint-Omer	1981-1984 (1er)	Saint-Pamphile	Québec
Valois, Charles	Évêque de Saint-Jérôme	1980-1983 (1er)	Saint-Jérôme	Montréal
Représentants des parents				
Bélanger, Denise	Parent	1982-1985 (1er)	Cap-de-la-Madeleine	Trois-Rivières
Cherrier, Yvon	Chef de l'approvisionnement des fils à Radio-Canada	1980-1983 (1er)	Île-Bizard	Montréal
Fortin, Bernard	Directeur de l'Office de la Famille Diocèse de Monréal	1981-1984 (1er)	Rosemont	Montréal
Représentants des parents (suite)				
Hébert, Denise	Conseillère en animation Petit séminaire de Québec	1981-1984 (2e)	Sainte-Foy	Québec
Lupien, Marie-Alice	Infirmière Hôpital Le Gardeur	1982-1985 (2e)	Repentigny	Montréal
Représentants des éducateurs				
Crépeau-Clermont, Noëlla	Professeur École Joseph-François-Perreault	1980-1983 (2e)	Rosemont	Montréal
Dubé, Rita	Conseillère pédagogique en enseignement moral et religieux C.S.R. de l'Estrie	1982-1985 (1er)	Saint-Denis-de-Brompton	Sherbrooke
Hofbeck, Joseph	Professeur de théologie Université Concordia	1980-1983 (1er)	Pierrefonds	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Paradis, Fernand	Directeur général Commission des écoles catholiques du Québec	1981-1984 (1re)	Québec	Québec
Parent, Pascal	Curé Sainte-Blandine	1982-1985 (1re)	Sainte-Blandine	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Membre d'office				
Brosseau, Richard	Sous-ministre associé de foi catholique			

Comité protestant

Nominations

Trois membres ont été nommés pour un deuxième mandat expirant le 31 août 1985, soit

- Monsieur Gerald Auchinleck, à titre de représentant des éducateurs
- Monsieur Kenneth MacQueen, à titre de représentant des confessions protestantes
- Madame Margaret Paulette, à titre de représentante des parents.

Deux nouveaux membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1985, soit

- Madame Ann Rhodes Cumun, à titre de représentante des parents, en remplacement de madame Sarah Aitken
- Monsieur David Russell, à titre de représentant des confessions protestantes, en remplacement de monsieur Garth Elliot Bulmer.

Toutefois, monsieur Russell n'a pu occuper son poste, quittant le Québec immédiatement après cette nomination. C'est alors madame Heather Joan Thomson qui fut nommée en remplacement de ce dernier pour compléter son mandat expirant le 31 août 1985, à titre de représentante des confessions protestantes.

Un nouveau membre, monsieur Knute-B. Sorensen, a été nommé à titre de représentant des parents, en remplacement de madame Patricia Crossley dont le mandat expirait le 31 août 1984.

Un nouveau membre, monsieur Howard G. Martin, a été nommé à titre de représentant des confessions protestantes, en remplacement de monsieur David Oliver dont le mandat expirait le 31 août 1983.

Comité protestant

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Représentants des Églises				
Middleton-Hope, Constance	Directrice générale adjointe Conseil scolaire de l'Île de Montréal	1981-1984 (2e)	Hudson Heights	Montréal
MacQueen, Kenneth	Personne ressource Église Unie du Canada	1982-1985 (2e)	Dorval	Montréal
Martin, Howard-G.	Directeur général Centre d'accueil Horizons de la jeunesse	1982-1983 (1re)	Pierrefonds	Montréal
Masseau, Oscar	Surintendant Conférence française de la Pentecôte	1981-1984 (1re)	Boisbriand	Montréal
Racine, Daniel	Directeur national Société biblique canadienne Secteur francophone	1980-1983 (2e)	Longueuil	Longueuil

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Thomson, Heather Joan	Animatrice de la pastorale Commission scolaire Eastern Townships	1983-1985 (1er)	Waterville	Estrie
Représentants des parents				
Cumyn, Ann Rhodes	Parent	1982-1985 (1er)	Baie-d'Urfé	Montréal
Paulette, Margaret	Présidente Commission scolaire de Lennoxville	1982-1985 (2e)	Sherbrooke	Estrie
Sorensen, Knute-B.	Ancien directeur général adjoint Commission scolaire Lakeshore	1983-1984 (1er)	Pointe-Claire	Montréal
Représentants des éducateurs				
Auchinleck, Gerald	Directeur des services de l'enseignement à la C.E.P.G.M.	1982-1985 (2e)	Montréal	Montréal
Cox, Kathleen	Enseignante École primaire Aylmer	1981-1984 (1er)	Aylmer	Outaouais
Dougherty, Delbert	Directeur général Commission scolaire Laurentian	1981-1984 (1er)	Lachute	Laval-Laurentides
McKay, Gerald	Professeur Faculté des sciences de l'éducation — Université McGill	1980-1983 (1er)	Senneville	Montréal
Peacock, Donald	Enseignant École secondaire Saint-Laurent	1980-1983 (1er)	Montréal	Montréal
Schlutz, Ann	Directrice régionale C.E.P.G.M.	1980-1983 (1er)	Laval	Laval-Laurentides
Membre d'office				
vacant	*Sous-ministre associé de foi protestante*			

Commission de l'enseignement primaire

Nominations

Madame Christiane Bérubé-Gagné a vu son mandat, de présidente de la Commission, renouvelé une troisième fois.

Deux membres ont reçu un second mandat devant expirer le 31 août 1985, soit

- Monsieur Roger Delisle
- Madame Lise Boissonneault-Hébert

Cinq nouveaux membres ont été nommés pour un premier mandat devant expirer le 31 août 1985, soit

- Monsieur Albert Boulet
- Madame Lucie Ducharme
- Monsieur Jean-Guy Gobeil
- Madame Jan Edith Langelier
- Monsieur Douglas W. Stafford

en remplacement respectivement de mesdames Denise Lepître, Agathe Duchesneau-Breton, monsieur Victor Lavoie, mesdames Jeannelle Daigle et Margaret Renaud. Monsieur Bruce Cook a été nommé en remplacement de monsieur Graham Jackson dont le mandat devait expirer le 31 août 1984.

Commission de l'enseignement primaire

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Bérubé-Gagné, Christiane Présidente	Présidente de l'A.F.E.A.S.	1980-1983	Rimouski	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Delisle, Roger	Directeur des services de l'enseignement C.S. de St-Hyacinthe	1982-1985 (2e)	Saint-Hyacinthe	Montréal
Boissonneault-Hébert, Lise	Enseignante titulaire École Saint-Luc — C.S. de Jonquière	1982-1985 (2e)	Jonquière	Saguenay
Boulet, Albert	Professeur et directeur Module Éducation Université du Québec à Hull	1982-1985 (1er)	Touraine	Outaouais
Cook, Bruce	Professeur Faculté des sciences de l'éducation Université Laval	1982-1984 (1er)	Québec	Québec
Cormier, Roger	Professeur Faculté des sciences de l'éducation Université de Sherbrooke	1981-1984 (1er)	Sherbrooke	Estrie
Di Genova, Jimmy	Directeur Les Sortilèges — Troupe folklorique	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
Ducharme, Lucie	Éducatrice de maternelle-maison	1982-1985 (1er)	Saint-Flavien	Québec
Gobeil, Jean-Guy	Directeur École Roc-Amadour	1982-1985 (1er)	Neufchâtel	Québec
Labelle, Noëlla	Commissaire d'école	1980-1983 (1er)	Val-d'Or	Abitibi-Témiscamingue
Langelier, Jan Édith	Enseignante Mount Pleasant School	1982-1985 (1er)	Notre-Dame-de-l'Île Perrot	Montréal
Leduc, Marc	Conseiller pédagogique C.S. Taillon	1981-1984 (1er)	Saint-Bruno	Montréal
Simard, Raymonde	Animatrice « Passe-Partout » C.S. Vallée de la Matapédia	1981-1984 (1er)	Amqui	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Stafford, W. Douglas	Directeur Dunrae Gardens School	1982-1985 (1er)	Pointe-Claire	Montréal
Trudel-Lamarre, Micheline	Parent	1981-1984 (2e)	Saint-Bruno	Montréal

Commission de l'enseignement secondaire

Nominations

Madame Hélène Chénier fut nommée présidente de la Commission pour l'année 1982-1983.

Monsieur Benoît Behnan a reçu un second mandat expirant le 31 août 1985.

Trois nouveaux membres ont reçu un premier mandat expirant le 31 août 1985, soit

- Monsieur Roger Desbiens
- Madame Mireille Jobin
- Monsieur Michel Lemire

en remplacement respectivement de monsieur Gilles Paquet, madame Thérèse Costopoulos et monsieur Claude Legault.

Deux nouveaux membres ont été nommés pour un premier mandat expirant le 31 août 1984, soit

- Madame Jeanne Maheux
- Madame Marianna O'Gallagher

en remplacement de deux membres démissionnaires, madame Madeleine Perron et monsieur Steve Kirby.

Démissions

Deux membres ont démissionné

- Madame Liette Monat, le 2 mai 1983
- Madame Louise MacDonald-Charest, le 20 mai 1983.

Commission de l'enseignement secondaire

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Chénier, Hélène Présidente	Directrice d'école Polyvalente Calixa-Lavallée	1982-1983	Montréal	Montréal
Monat, Liette Vice-présidente (a démissionné, 83-05-02)	Directrice de marketing	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
Barkany, Hildburg	Présidente, Comité de Parents C.S. Saint-Jérôme	1981-1984 (1er)	Saint-Jérôme	Laval-Laurentides-Lanaudière
Behnan, Benoît	Conseiller pédagogique C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes	1982-1985 (2e)	Montréal-Nord	Laval-Laurentides-Lanaudière
Charest, Louise MacDonald (a démisionné, 83-05-20)	Mère de famille	1981-1984 (1er)	Québec	Québec
Desbiens, Roger	Directeur de l'enseignement, C.S. Sherbrooke	1982-1985 (1er)	Sherbrooke	Estrie
Harvey, Brenda	Enseignante, Lasalle High School	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
Jean, Ghislain	Enseignant, Polyvalente Paul-Hébert	1980-1983 (1er)	Rimouski	Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
Jobin, Mireille	Coordonnatrice à l'adaptation C.E.C.M.	1982-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Lamy, Jean-Maurice	Enseignant, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
Lemire, Michel	Développement des ressources humaines, Sidbec-Dosco	1982-1985 (1er)	Longueuil	Longueuil
Maheux, Jeanne	Professeur, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue	1982-1984 (1er)	Abitibi	Abitibi-Témiscamingue
Mius d'Entremont, Marcel	Coordonnateur de l'enseignement général, C.S.R. Tilly	1982-1984 (1er)	Québec	Québec
O'Gallagher, Marianna	Enseignante, Saint-Patrick High School	1982-1984 (1er)	Québec	Québec
Renault, Jean	Directeur adjoint, École polyvalente Ulric-Huot	1980-1983 (1er)	Québec	Québec

Commission de l'enseignement supérieur

Nominations

Monsieur Michel Chokron a été nommé président de la Commission pour un premier mandat se terminant le 31 août 1983.

Madame Azilda Marchand a obtenu un second mandat se terminant le 31 août 1985.

Quatre membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1985, soit

- Monsieur Claude Beauregard
- Monsieur Christian Demers
- Monsieur John E. O'Brien
- Monsieur Hector Ouellet

en remplacement respectivement de monsieur François Renauld, madame Claudine Bouchard-Hudon, messieurs Errol Fréchette et Claude Quiviger.

Madame Pauline Fahmy a été nommée pour compléter le mandat de monsieur Michel Gervais se terminant le 31 août 1983.

Démissions

Monsieur John O'Brien a démissionné le 5 janvier 1983. Monsieur John S. Daniel a été nommé pour compléter son mandat qui expire le 31 août 1985.

Monsieur Louis R. Pelletier a démissionné le 29 avril 1983, son mandat devait expirer le 31 août 1984.

Commission de l'enseignement supérieur

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Chokron, Michel Président	Professeur, École des Hautes Études Commerciales de Montréal	1982-1983	Montréal	Montréal
Ménard, Jean Vice-Président	Professeur, Université du Québec à Montréal	1981-1984 (2e)	Laval	Montréal
Baudoux, Claudine	Adjointe au doyen des études de premier cycle, Université du Québec à Chicoutimi	1981-1984 (1er)	Chicoutimi	Saguenay-Lac-Saint-Jean
Beauregard, Claude	Vice-président adjoint, Affaires publiques Bell Canada	1982-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Daniel, John S.	Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Concordia	1983-1985 (1er)	Westmont	Montréal
Demers, Christian	Directeur du département de physique, Université du Québec à Trois-Rivières	1982-1985 (1er)	Trois-Rivières	Trois-Rivières
Fahmy, Pauline	Professeur, Université Laval	1982-1983 (1er)	Sainte-Foy	Québec
Gariépy, Wilfrid	Coordonnateur à l'enseignement, Collège Bois-de-Boulogne	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
Henchey, Norman	Professeur, Université McGill	1981-1984 (1er)	Lachine	Montréal
Marchand, Azilda	Directrice de l'Office municipal d'habitation	1982-1985 (2e)	L'Ange-Gardien	Sud de Montréal
O'Brien, John Egli (a démissionné, 83-01-05)	Professeur, Université Concordia	1982-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Ouellet, Hector	Direction de l'analyse et l'évaluation des programmes, Fédération des CLSC du Québec	1982-1985 (1er)	Montréal	Montréal
Parenteau, Roland	Professeur, École des Hautes Études Commerciales de Montréal	1981-1984 (1er)	Outremont	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Patola, Robert	Étudiant, Université de Montréal	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
Pelletier, Louis R. (a démissionné, 83-04-29)	Directeur INRS-Éducation	1981-1984 (1er)	Sillery	Québec
Renou, Marcel	Professeur, Université du Québec à Hull	1981-1984 (1er)	Hull	Outaouais

1983.06.03

Commission de l'éducation des adultes

Nominations

Monsieur Rosaire Morin a présidé les travaux de la Commission pour une deuxième année.

Monsieur Jacques Proulx a reçu un second mandat devant expirer le 31 août 1985.

Un nouveau membre, madame Sylvie St-Pierre-Babin, a reçu un premier mandat expirant le 31 août 1985, en remplacement de monsieur Daniel Campeau.

Démissions

Deux membres ont démissionné au cours de l'année, soit

- Madame Lise D. Brouillette, le 24 mars 1983; son mandat expirait le 31 août 1984.
- Madame Suzanne Monier, le 25 mars 1983; son mandat expirait le 31 août 1984.

Commission de l'éducation des adultes

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Morin, Rosaire Président	Économiste et écrivain Institut québécois de Recherche sur la Culture	1982-1983	Montréal	Montréal
Pelletier, Gérard-A. Vice-président	Directeur du Service d'accueil Université Laval	1981-1984 (2e)	Sainte-Foy	Québec
Bolla, Raymond	Directeur du Service de l'éducation des adultes C.S. Lakeshore et Baldwin-Cartier	1981-1984	Beaconsfield	Montréal
Boucher, Charles-Henri	Directeur du Service de l'éducation des adultes C.S.R. de La Chaudière	1980-1983 (2e)	Beauceville-Est	Québec
Bourgeois, Jean-Marc	Administrateur délégué Bibliothèque centrale de Prêt du Saguenay-Lac-Saint-Jean	1980-1983 (2e)	Alma	Saguenay-Lac-Saint-Jean
Brouillette, Lise D. (a démissionné, 83-03-24)	Directrice d'un centre éducatif C.S.R. des Vieilles-Forges	1981-1984 (1er)	Trois-Rivières	Trois-Rivières
Hubert, André	Organisateur communautaire Centre local de service communautaire Joli-Mont	1980-1983 (1er)	Joliette	Montréal
Jutras, Claude	Directeur général Association des fabricants de meubles du Québec Inc.	1980-1983 (2e)	Verchères	Montréal
Labelle, Lilianne	Conseillère pédagogique	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Laviolette, Yolande	Professeur en techniques administratives Collège Montmorency	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
Monier, Suzanne (a démissionné, 83-03-25)	Éducatrice Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP)	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
Préclaire, Madeleine	Professeur de philosophie Collège Jean-de-Brébeuf	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
Proulx, Jacques	Professeur de psychologie Université de Sherbrooke	1982-1985 (2e)	Victoriaville	Trois-Rivières
Racicot, Colette	Directrice d'un centre éducatif Service de l'éducation des adultes C.S.R. de Chambly	1981-1984 (1er)	Brossard	Montréal
St-Pierre Babin, Sylvie	Directeur exécutif Conseil des coopératives de l'Outaouais	1982-1985 (1er)	Gatineau	Outaouais

Répartition du personnel du secrétariat

I- ***Directeur général*** Fernand Toussaint
Secrétaires *Martine Cambon, secrétaire du président
Michelle Caron

II- ***Secrétaire du Conseil***
Secrétaire conjoint Raymond Paré
Secrétaire Rachel Hamel

III- ***Comités confessionnels***
Secrétaire du Comité catholique Guy Mallette
Secrétaire du Comité protestant Harry Kuntz
Secrétaires Céline Dubois
Denyse Lavallée

IV- ***Coordination des Commissions***
Commission de l'enseignement primaire **Claude Lamonde
Commission de l'enseignement secondaire Pierre Loiselle
Commission de l'enseignement des adultes Jean-Pierre Lamoureux
Commission de l'enseignement supérieur Brigitte von Schoenberg
Sécrétaires France Doré
Marthe Rajotte

V- ***Direction des communications***
Directeur Jean R. Deronzier
Agent d'information Éliane de Nicolini
Secrétaires Mariette Descombes
Lise Ratté

VI- ***Direction des études et recherches***
Directeur Arthur Marsolais
Agents de recherche Gilles Boudreault
Suzanne Fontaine
Jacqueline Ramoisy
Secrétaire Jocelyne Mercier

VII- ***Recherche, information et documentation***
Spécialistes en sciences de l'éducation Bernard Audet
Jacques de Lorimier

* Mme Martine Cambon a quitté son poste le 82-10-12

** M. Claude Lamonde remplace M. Michel Gagné qui a quitté son poste le 82-11-01

VIII- ***Gestion***

Gestionnaire	Thérèse Olivier
Agents de bureau	Louise Bisson Micheline Jacques, réceptionniste Renée Roussel
Téléphoniste-réceptionniste (Montréal)	Albina Mérineau

Poste autorisés (35)

• Hors cadre	2
• Cadres	6
• Professionnels	10
• Employés de bureau	15
Sous-total	**33**
• Occasionnels	2
Total	**35**

Budget

Crédits autorisés pour l'année financière se terminant le 31 mars 1983

Identification du programme		
	No	Titre
Programme	01	Administration générale
Élément	04	Consultation
Activité	01	Conseil supérieur de l'éducation

Informations financières sur le programme 1982-1983 du CSE ('000 $)

Super catégories Catégories et projets		Projets 01	02	03	04	05	Total
No		Consultation et avis	Recherches	Communications	Réglementation et approbation	Direction et secrétariat	
1	Fonctionnement-personnel						
01	Traitements	319,7	200,1	107,8	123,0	273,9	1 024,5
02	Autres rémunérations					4,8	4,8
	Sous-total	**319,7**	**200,1**	**107,8**	**123,0**	**278,7**	**1 029,3**
1	Fonctionnement-autres dépenses						
03	Communications	19,8	7,0	106,9	10,5	21,7	165,9
04	Services	390,8	3,6	25,9	149,2	28,6	598,1
05	Entretien						,0
06	Loyers					26,1	26,1
07	Fournitures					20,2	0,2
11	Autres dépenses					2,3	2,3
	Sous-total	**410,6**	**10,6**	**132,8**	**159,7**	**98,9**	**812,6**
2	Capital						
08	Équipements					5,0	5,0
	Sous-total					**5,0**	**5,0**
	Total	**730,3**	**210,7**	**240,6**	**282,7**	**382,6**	**1 846,9**
5	Effectifs						
	Employés permanents	9	5	4	4	11	33
	Employés à titre occasionnel					2	2
	Total (pers./an)	**9**	**5**	**4**	**4**	**13**	**35**

Annexe 1
Résumés des avis du Conseil

Projet de modifications aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire

Le 28 juin 1982, le Conseil recevait une demande d'avis du ministre de l'Éducation sur un projet de modifications des règlements relatifs à l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire et du préscolaire.

Le Conseil mit sur pied un groupe de travail qui examina ce projet en consultation avec la Commission de l'enseignement primaire. Le Conseil fut saisi d'un projet d'avis à sa 271e réunion, le 30 septembre 1982. Il l'adopta et le remit au ministre de l'Éducation.

Cet avis expose les vues du Conseil sur les trois propositions du Ministre telles que contenues dans le projet qui lui a été soumis, soit

— assurer, au niveau secondaire, une implantation graduelle de la note de passage, qui sera portée de 50 à 60%;

— au niveau primaire, fournir aux parents, une fois l'an plutôt que deux, un résumé des programmes d'études, tout comme au secondaire;

— dispenser d'une matière les élèves du primaire qui ont besoin de mesures d'appui pédagogique en français, en langue seconde ou en mathématique.

Le Règlement modifiant le régime pédagogique du secondaire

Implantation graduelle de la note de passage

Le Conseil, qui avait recommandé, dans son avis sur le projet d'un nouveau régime pédagogique, de porter la note de passage à 60% pour les examens au secondaire, approuve l'intention du ministre de l'Éducation d'implanter graduellement la note de passage à 60%.

D'après le Conseil, le relèvement des exigences à l'égard des élèves est souhaitable à condition qu'on leur fournisse un enseignement de qualité, en proposant des programmes plus précis, en assurant des horaires mieux équilibrés, en mettant à la disposition des enseignants et des élèves des outils pédagogiques adéquats, tels les manuels. Encore faut-il souligner que l'action même des administrateurs, des parents, du personnel enseignant et non enseignant demeure importante. Aussi, la responsabilité de relever le défi que pose la nouvelle note de passage ne saurait-elle être imputée uniquement aux élèves, bien qu'ils doivent être incités à fournir des efforts accrus.

Le Conseil rappelle que l'an dernier, certaines commissions scolaires ont majoré la note de passage à 60%. Le taux d'échecs ayant augmenté dans certains groupes au cours de l'année, les commissions scolaires ont instauré des mesures de récupération. Non seulement le taux d'échecs a-t-il alors diminué, mais aussi a-t-on réussi à hausser la qualité des apprentissages.

L'application de la nouvelle note de passage à tous les degrés du cours secondaire requiert que soient prises à l'égard des élèves qui éprouvent des difficultés des mesures de dépistage et de récupération, et ce, dès le début du cours secondaire.

Une implantation graduelle de la note de passage facilitera la tâche aux milieux scolaires et leur permettra d'arrêter pour leurs élèves, notamment pour ceux qui connaissent certaines difficultés, des formes d'aide qui répondent à leurs besoins.

Cependant, afin d'éviter de changer les règles du jeu pour les élèves déjà dans le secondaire, le Conseil recommande que cette implantation s'échelonne sur une période de cinq ans et non de quatre ans.

En effet, le Conseil ne croit pas qu'on doive faire exception pour les élèves qui sont présentement en 2e secondaire et qui se verraient imposer en 5e secondaire la note de passage de 60%, alors qu'ils auraient vécu le reste de leur cours sous l'ancien régime. Or, c'est exactement ce qui se produirait si l'implantation s'étendait sur quatre années.

Sans doute veut-on éviter que dans quatre ans, dans un même cours, l'on doive imposer des normes différentes, selon qu'il s'agisse d'élèves de 4e ou de 5e année du secondaire. Mais cette situation devient de plus en plus rare, la plupart des écoles n'ayant plus suffisamment d'élèves pour pouvoir multiplier les cours.

Selon le Conseil, l'implantation de la nouvelle note de passage sur cinq ans permettrait aux élèves

actuellement en 2e secondaire de terminer leur cours dans les mêmes conditions que celles imposées les années précédentes.

Le Règlement modifiant le règlement concernant le régime pédagogique du primaire

Information aux parents des élèves du primaire

Le Conseil est d'accord avec la modification voulant que les écoles fournissent aux parents une fois l'an plutôt que deux fois, soit au début de l'année scolaire, un résumé des programmes d'études, des échéances prévues et des critères d'évaluation.

Toutefois, le Conseil s'interroge sur le contenu des informations qu'on veut transmettre aux parents, particulièrement en ce qui a trait au résumé des programmes détudes. Pour certains, il s'agit d'un simple énoncé de quelques activités reliées plus ou moins directement aux programmes d'études, alors que pour d'autres, il s'agit d'une liste des objectifs des programmes, souvent exprimés dans des termes techniques qui ne fournissent pas aux parents une information vraiment adéquate.

C'est pourquoi les commissions scolaires doivent définir avec leurs écoles et les parents la nature des informations à transmettre à ces derniers selon leurs besoins. Mais, d'abord et avant tout, il importe que le ministre de l'Éducation précise, dans les commentaires accompagnant l'article 23, le type d'informations contenues dans certaines expressions utilisées, tel le résumé des programmes d'études.

Exemption d'une matière au primaire

Le Conseil désapprouve la modification proposée à l'article 33 du régime pédagogique du primaire, qui veut qu'on permettre dans le règlement l'exemption d'une matière pour les élèves ayant besoin de mesures d'appui en langue maternelle, en langue seconde ou en mathématique.

Plusieurs motifs expliquent cette position:

a) Au primaire, les jeunes ont droit à un enseignement qui favorise chez eux l'éveil aux grands champs de la connaissance et à un développement de base suffisamment complet et harmonieux. Or, accepter que des élèves soient dispensés d'une matière revient à consacrer dans les faits l'idée que certaines matières sont vraiment moins importantes, qu'elles sont secondaires, ce à quoi le Conseil s'est opposé dans un avis intitulé *Le sort des matières dites secondaires*.

b) En préconisant l'ajout d'heures d'enseignement pour des matières qui occupent déjà plus de la moitié de l'horaire scolaire, la modification suggérée accorde une grande importance au facteur temps. Or, *le Conseil croit qu'il faut surtout viser à améliorer l'acte pédagogique et les conditions d'apprentissage plutôt que d'augmenter simplement les temps d'apprentissage de certaines matières*.

Pour ce faire, l'un des moyens peut consister en une plus grande intégration des services d'orthopédagogie à la classe. Une telle intégration, qui amènerait les enseignants et les orthopédagogues à travailler ensemble auprès des élèves, favoriserait une action plus coordonnée et plus adaptée pour contrer les difficultés d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, dans le cas des élèves accusant des retards importants causés par l'accumulation d'échecs, le Conseil croit qu'il faut multiplier les efforts pour susciter leur motivation et pour arrêter les mesures pédagogiques qui facilitent leurs apprentissages. C'est à ces conditions seulement qu'on peut songer à leur fournir des activités supplémentaires de récupération, ce qui ne saurait être le cas si on s'en tient à l'exemption d'une matière ou l'autre.

Encore faut-il rappeler que, pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, le dépistage et l'orthopédagogie s'avèrent d'autant plus efficaces qu'ils sont effectués au début du cours primaire, soit au premier cycle.

c) Il faut s'interroger sur l'impact psychologique que peut avoir sur un enfant le fait d'être maintenu encore plus longtemps dans des apprentissages qui lui créent des difficultés particulières et d'être privé en même temps d'activités qui l'intéressent probablement davantage.

C'est en effet souvent par certaines matières d'éveil que les élèves en difficulté acceptent mieux l'école et s'y adaptent progressivement. En outre, dans son avis sur les matières dites secondaires, le Conseil expliquait que l'apprentissage des langages de base, tels la langue et la mathématique, est souvent assuré par ces autres matières.

Le projet de programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation

Cet avis, préparé par un comité ad hoc, fut adopté à la 271e réunion, le 30 septembre 1982.

Habituellement, le Conseil ne se prononce pas sur des projets de programmes spécifiques; il a jugé opportun de faire exception en ce cas, compte tenu de la grande importance de cette question. En novembre 1981, il faisait déjà connaître sa position de principe dans un avis global intitulé « L'éducation sexuelle ». Affirmant alors que l'éducation sexuelle

fait partie intégrante de la formation générale, il prônait la nécessité, sur le plan sexuel, d'une action éducative continue. Il proposait des orientations et des principes devant inspirer un programme. Ce second avis analyse les aspects généraux du programme et formule des suggestions sur des points spécifiques.

Aspects positifs

Dans son avis, le Conseil constate avec satisfaction que le projet de programme comporte en plusieurs points des caractéristiques qui rejoignent ses recommandations, notamment à l'égard du concept de sexualité et de la place et de l'importance de l'éducation à la sexualité.

Le projet de programme préconise, à l'instar du Conseil, un concept large de la sexualité qui rejoint le fait d'être et d'agir globalement comme homme ou femme. Cette vision large est celle qui s'impose dans le présent contexte social; elle ouvre les perspectives nécessaires à une instruction et à une éducation de qualité.

Le projet se base sur une perception très juste de la problématique sociale, familiale et scolaire qui rend encore plus urgente l'action éducative auprès des élèves. Il a également le mérite incontestable de mettre en lumière d'une manière convaincante la place importante et la nécessité de l'éducation à la sexualité dans le processus de développement et de maturation des jeunes.

Plusieurs autres aspects positifs, considérés en eux-mêmes, font de ce programme un instrument éducatif de qualité et innovateur à bien des égards dans la manière franche et directe d'aborder la réalité. Par exemple, pour ce qui est de la nature de l'éducation à la sexualité, on part d'une vision unifiée de la personne, d'une conception large de la sexualité et des deux axes de base que sont l'information et la formation. Le programme se fonde justement sur de multiples valeurs humaines qui reçoivent un large consensus social, tels le respect, la responsabilité, l'égalité... Il préconise le respect des diverses options personnelles et des cheminements de chacun, tant sur les plans moral et religieux que sur le plan de la personne, de sa psychologie, de son affectivité. Dans les principes directeurs, la sexualité y est présentée comme une réalité à apprécier positivement et le corps humain, comme une réalité qu'il faut valoriser en soi et par laquelle la personne humaine peut vivre d'une manière intense et plus qualitative. Dans l'ensemble, les intentions éducatives proposent une approche large et une compréhension personnelle et critique de ce qui se rattache à la sexualité; sauf exception, les objectifs généraux traduisent les visées éducatives d'une manière acceptable.

Aspects qui appellent des modifications

Par ailleurs, le Conseil relève des aspects majeurs qui, de son point de vue, appellent des interrogations, des clarifications et des modifications. En effet, par sa manière de promouvoir certaines valeurs, de privilégier certaines voies de croissance et de prévoir le traitement du programme par l'ensemble du personnel, on peut se demander si l'action éducative qui en résultera ne risque pas d'être plutôt normative au lieu d'être aussi authentique qu'elle le devrait.

Le traitement des valeurs reliées à la sexualité

Dans son avis de novembre 1981, le Conseil préconisait que le traitement des valeurs religieuses soit réservé au cours d'enseignement religieux et que les autres valeurs, les valeurs humaines fondamentales, soient traitées par tous les intervenants concernés par l'éducation à la sexualité à l'école. Le projet de programme du Ministère stipule que l'éducateur responsable de l'éducation à la sexualité aura comme règle d'éthique « d'évoquer positivement les valeurs morales et religieuses en lien à la sexualité ». Le Conseil s'était dit d'accord en ce qui a trait aux valeurs morales. En ce qui concerne les valeurs religieuses liées à la sexualité, il insiste à nouveau pour qu'elles soient traitées et promues seulement dans les cours d'enseignement religieux par le personnel préparé à cette fin. Compte tenu du très grand nombre d'intervenants concernés, notamment au primaire dans un contexte d'intégration du programme à l'ensemble des activités de l'école, il lui semble qu'il est hasardeux de laisser chacun aborder à sa façon les valeurs religieuses, même en les évoquant positivement. Il trouve aussi cette mesure peu respectueuse des libertés fondamentales des enseignants. Dans le même ordre d'idée, le Conseil recommande que l'organisation pédagogique de l'éducation à la sexualité permette au personnel de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves.

Une approche d'ensemble normative qui incite au conformisme

Dans son avis précédent, le Conseil préconisait comme ligne directrice une véritable approche éducative, c'est-à-dire que l'on fournisse aux jeunes l'éclairage requis afin qu'ils puissent prendre en toute liberté des décisions conscientes et responsables en matière de sexualité. Il insiste à nouveau pour que cette approche éducative, respectueuse de l'intelligence et de la volonté des jeunes, soit intégralement respectée dans le programme tant dans la manière de présenter les principes, orientations et voies de croissance que dans la manière de le traiter

dans les objectifs terminaux et intermédiaires. Par exemple, la famille, le couple ou le célibat doivent rester des choix que chacun prend librement, hors de toute contrainte ou influence moralisatrice, au terme de sa démarche d'analyse personnelle.

Le Conseil estime que, par les accents mis sur certaines orientations, le programme semble vouloir mener systématiquement à un agir bien spécifique, celui de la majorité, et qu'il constitue envers les jeunes une incitation au conformisme. Ainsi, le programme précise le modèle de croissance, ou les axes de développement, qu'il privilégie. Par exemple, le programme présente l'hétérosexualité comme voie d'évolution vers la pleine maturité psychosexuelle et favorise le choix d'un projet de vie sexuelle qui va dans la ligne d'un engagement authentique et personnel des partenaires dans le couple et la famille. Le Conseil estime de la plus haute importance de distinguer entre un objectif de croissance et les moyens pour l'atteindre; il souhaite que le programme soit très clair dans ce sens. Pour reprendre l'exemple précédent, il retient que la « pleine maturité psychosexuelle », sur le plan personnel et social, peut constituer l'objectif central de croissance et que l'hétérosexualité, la famille, le couple, le mariage, le célibat et la procréation demeurent des moyens qu'un individu peut adopter ou non pour cheminer vers cette maturité. En tout ceci, le Conseil estime qu'il faut éviter de mettre l'accent sur des voies qui pourraient avoir pour effet de marginaliser ou de discriminer ceux qui n'empruntent pas les comportements majoritaires.

Les rôles sexuels

La question des rôles sexuels est fondamentale. Le Conseil a déjà insisté dans plusieurs avis pour une éducation qui fasse disparaître les stéréotypes sexuels. Il pense donc que le programme doit privilégier la lutte contre les stéréotypes de rôles sexuels et une action éducative qui privilégie une véritable égalité entre les sexes. Il constate que la formulation de certains objectifs, tel celui de « reconnaître les rôles que peuvent jouer les personnes des deux sexes », prête à ambiguïté. Le danger existe, en classant les comportements ou rôles propres à l'un et l'autre sexe, de consacrer un stéréotype dans l'esprit des jeunes, de la reconnaître comme allant de soi. Une réflexion sur les rôles doit s'inspirer toujours d'une intention critique plus explicite. Le Conseil souhaite que sur cet aspect des rôles sexuels le programme soit plus précis et plus clair.

Enfin, le Conseil, dans le détail, livre ses commentaires et suggère des modifications sur bon nombre d'objectifs terminaux ou intermédiaires et sur des contenus d'apprentissages qui méritent d'être améliorés ou explicités.

Le Conseil souligne également que ce projet de programme, qui est très riche, constitue un ensemble assez ambitieux compte tenu du peu de temps qu'on pourra y accorder à chaque classe du primaire ou du secondaire puisque, dans ce dernier cas, il s'agira d'environ sept heures par année. C'est pourquoi il recommande que le Ministère indique quels seront les objectifs intermédiaires et terminaux obligatoires et ceux qui seront facultatifs de manière à garantir le traitement de l'essentiel du programme.

Étant donné que ce programme sera obligatoire, le Conseil désire rappeler l'importance de concilier cette obligation avec une attitude de grande souplesse dans les modalités de mise en oeuvre en permettant instamment aux écoles d'adapter le programme à leur milieu afin de l'appliquer à un rythme qui leur convient. Enfin, le Conseil insiste à nouveau sur la nécessaire implication et collaboration des parents que l'école devra favoriser de deux manières: l'une, en les associant dès le début sur le projet d'application du programme; l'autre, en leur indiquant à quel moment certains thèmes traités à l'école pourront faire l'objet d'échanges à la maison.

En résumé, à part quelques réserves importantes sur des points fondamentaux, la perception de ce programme par le Conseil demeure positive.

Ce programme, une fois modifié dans le sens proposé pourra assurer aux jeunes une éducation sexuelle qui réponde à leurs besoins.

Le Conseil est d'avis que le Ministère ne saurait se satisfaire, dans les orientations et le traitement de ce programme, de demi-mesures qui auraient comme effet que l'éducation sexuelle dispensée soit plus « normative » que personnelle. Il doit au contraire promouvoir une éducation axée sur l'esprit critique, le jugement éclairé et le choix libre, personnel et responsable.

C'est pourquoi le Conseil recommande:

1) que, dans l'organisation pédagogique de l'éducation à la sexualité, le traitement des valeurs religieuses liées à la sexualité respecte entièrement chez tous les jeunes leur liberté et conscience ainsi que l'option qu'ils ont prise entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral;
2) que l'on distingue nettement entre cours de religion, cours de morale et éducation sexuelle et qu'on indique clairement au principe directeur no 5 (p. 23) que les cours d'enseignement religieux demeurent les seuls lieux où, pour les élèves qui y sont dûment inscrits, peuvent se faire le traitement et la promotion des valeurs religieuses selon les diverses confessions;
3) que l'on mette l'accent sur la pleine maturité psycho-sexuelle comme objectif central de

croissance dans l'ordre du développement des attitudes et de l'approbation des valeurs;

4) que, dans cette optique, les aspects suivants soient considérés comme les dimensions principales de cet objectif de croissance:
   — la perception positive de son identité sexuelle;
   — l'engagement authentique et personnel ainsi que l'honnêteté entre les partenaires;
   — la capacité de faire des choix libres et responsables à l'égard des diverses manières de vivre sa sexualité;
   — le développement de l'esprit de justice et d'égalité entre les sexes;

5) que la famille, le couple, le célibat, le procréation, soient considérés — dans l'ordre des choix personnels — comme des voies ou moyens possibles pour atteindre les objectifs de croissance mais sans qu'on associe aucun d'une façon exclusive à la maturité psycho-sexuelle, même si certaines sont empruntées par la majorité;

6) que la présentation des manières (les voies) — v.g. le couple, la famille, le célibat — de vivre son projet sexuel tienne compte de l'évolution sociale quant aux divers modèles possibles;

7) que le programme mette de l'avant plus explicitement le principe de l'égalité entre les sexes et de la lutte contre les stéréotypes sexuels;

8) que le programme mette l'accent sur le sens critique dans la réflexion sur les rôles sexuels afin de ne pas risquer de consacrer les stéréotypes ou de les reconnaître comme allant de soi;

9) que l'objectif terminal 6 (p. 43) soit reformulé afin d'éviter tout ambiguïté;

10) que les objectifs du premier cycle du primaire s'étalent, dans leur application, à partir de la maternelle;

11) que le guide pédagogique indique comment adapter à la maternelle les aspects du programme du premier cycle du primaire qui peuvent s'y rapporter;

12) que le Ministère, afin d'assurer l'essentiel de ce programme, indique quels seront les objectifs intermédiaires et terminaux obligatoires et ceux qui seront facultatifs;

13) que l'on évite dans le programme les développements trop poussés qui se rapprochent plus du cours de sexologie que d'éducation à la sexualité;

14) que l'on présente clairement les *contenus d'apprentissage* (plutôt que contenus notionnels) comme étant, dans un grand nombre de cas, des exemples de réponses possibles mais non exhaustives et faisant appel à l'expression personnelle des élèves; que l'on indique aussi la diversité des apprentissages que cette expression implique;

15) que le Ministère indique quels seront les contenus d'apprentissage obligatoires d'ordre cognitif;

16) que l'on traite positivement du corps humain en tenant compte des problèmes corporels rencontrés par bien des jeunes;

17) que, dans les objectifs généraux, l'attention soit portée aussi sur l'école et le quartier en plus de la famille et du milieu de travail comme réalités sociales majeures où se développent les stéréotypes, les rôles et les attitudes à l'égard de la sexualité; que l'objectif terminal 10 de la page 106 soit ajusté en conséquence;

18) que les objectifs portant sur les normes visent à l'examen de cette question avec beaucoup de sens critique, de sens de la relativité et dans une approche plus éducative que normative;

19) que l'on parle de « signe de maturation » plutôt que de « préparation à la vie adulte »;

20) que l'on reconnaisse tout au long du programme la réalité présente des jeunes tout autant que ce qu'ils seront une fois adultes;

21) que le programme aborde d'une façon large la question des signes d'éveil sexuel et parle *d'attrait pour l'autre* ou *d'ouverture envers l'autre* sans en qualifier le sexe;

22) que l'objectif intermédiaire 9.1 propose plutôt ceci: « Expliquer comment on en arrive à donner naissance à un enfant ».

23) que l'on parle tout simplement de situer la masturbation dans le processus de développement psycho-sexuel tout en visant à la compréhension de ses causes et des ses effets;

24) que l'on clarifie les expressions touchant les « intentions des personnes » et la « relation sexuelle pleinement intégrée »;

25) que l'on distingue entre érotisme, plaisir et pornographie et que, à l'objectif intermédiaire 11.1, on ajoute le harcèlement sexuel;

26) que, en plus d'assurer les conditions générales déjà recommandées par le Conseil, l'école favorise la collaboration directe des parents en leur indiquant à quel moment certains thèmes traités à l'école pourront faire l'objet d'échanges à la maison.

Le rôle du professeur d'université

Cet avis, préparé par la Commission de l'enseignement supérieur, a été présenté et adopté à la 272e réunion du Conseil, soit le 1er octobre 1982.

Installé dans sa tour d'ivoire, bien nanti, faisant partie de l'establishment, endoctrinant les jeunes, tels sont quelques-uns des clichés communément répandus qui inspirent les critiques à l'endroit du professeur d'université.

Le Conseil a voulu dépasser ces clichés et présenter une analyse plus rigoureuse du rôle du professeur d'université pour proposer ensuite quelques pistes de réflexion qui résultent de l'examen attentif des principales tâches dévolues au professeur d'université, soit l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité et la participation à la vie universitaire.

Ces pistes de réflexion doivent permettre de porter un regard plus éclairé sur les conditions de la vie professorale dans l'enseignement supérieur. Elles peuvent aider aussi à repérer, dans la pratique universitaire, les situations à corriger, les points d'appui à exploiter, les lignes de force à dégager et les actions à poursuivre dans le but d'atteindre la qualité souhaitable et même l'excellence.

L'enseignement

La formation universitaire dépasse l'acquisition de connaissances immédiatement applicables. Le professeur agit non seulement comme communicateur et expert dans une discipline donnée, mais plus et mieux encore comme pédagogue et témoin des valeurs scientifiques, intellectuelles, morales, sociales et culturelles.

Cependant, le professeur n'agit pas seul car il est étroitement associé à ses collègues dans l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes de formation. La responsabilité collective que ces programmes impliquent pose l'un des défis les plus importants pour l'enseignement supérieur. Participer à la formulation des objectifs d'un programme, structurer et organiser un corps de connaissances pour le rendre transmissible, agencer les contenus disciplinaires pour les introduire dans une démarche graduée et ordonnée constituent des dimensions importantes du rôle professoral.

Encore faut-il signaler que chaque professeur est confronté à des exigences fort variées: accompagner les étudiants dans leur cheminement, faciliter leur compréhension des objectifs poursuivis, les encadrer efficacement, parfaire leurs méthodes de travail... Selon le Conseil, évoquer ces situations concrètes, c'est attester que l'enseignement au niveau universitaire ne se résume pas à six heures de présence active en salle de cours chaque semaine.

Malheureusement, l'enseignement et les innovations pédagogiques du professeur d'université sont souvent peu considérés par rapport à certaines autres réalisations, telles les publications et la recherche.

Il se dégage des observations du Conseil en milieu universitaire que l'organisation des programmes, l'affectation des ressources les plus appropriées, le choix le plus judicieux des stratégies pédagogiques, les formes les plus variées d'encadrement et de support ont une incidence sur la pratique de l'enseignement par le professeur et sur l'atteinte de la fin prioritaire de l'université: la qualité de la formation des étudiants.

La recherche

Avec l'enseignement, la recherche constitue la pierre d'angle des tâches du professeur d'université. Comme toute recherche scientifique, la recherche universitaire se caractérise par une démarche méthodique, systématique et rigoureuse, qui conduit à la découverte. Lorsqu'elle s'intègre au programme de deuxième et de troisième cycles, elle poursuit un double but: la découverte et la formation de chercheurs.

Chaque professeur doit consacrer à la recherche un pourcentage variable de sa tâche annuelle: les projets libres ou individuels sont pris en considération, même si la recherche subventionnée occupe une place privilégiée. Cependant, l'évaluation de la productivité des professeurs/chercheurs, faite à partir de grands indicateurs tels que les subventions accordées, laisse dans l'ombre une quantité appréciable de recherches non subventionnées, de projets de recherche-action poursuivis et réalisés sans publicité tapageuse.

Les services à la collectivité

Le Conseil a déjà souligné la nécessité, pour les institutions universitaires, de reconnaître leur appartenance au milieu où elles sont inplantées et l'importance d'une intégration continue entre elles et la collectivité.

Troisième volet de la tâche professorale, les services à la collectivité, qui dérivent du rôle social de l'université, reçoivent des acceptions assez différentes selon les établissements. Les universités ne détenant pas de contrat d'exclusivité de service avec leurs professeurs, ceux-ci sont libres de fournir les services que l'on peut leur demander de l'extérieur. Cette implication personnelle des professeurs peut prendre toutes les formes d'engagement — social, culturel, politique — ou encore résulter de « commandites » rémunérées ou non.

L'ouverture des établissements à ces types de services et surtout la reconnaissance réelle qu'ils accordent à l'intérieur de la charge de travail à ces activités professorales sont fort variables. C'est pourquoi une évaluation comparative équitable de ces activités très différentes les unes des autres s'avérerait peut significative, de même qu'une ap-

proximation du temps alloué par les professeurs aux services à la collectivité.

La participation à la vie universitaire

Les professeurs ont des droits et des obligations qui les engagent à participer à la gestion de la vie universitaire, qu'elle soit d'ordre pédagogique, technique ou administrative. Les fonctions de participation s'exercent dans le cadre de structures de type décisionnel ou consultatif pour mener à terme des activités institutionnelles, syndicales, pédagogiques ou scientifiques. Les lieux d'exercice de la participation étant très nombreux, le professeur, par exemple, siège à l'ensemblée départementale, au Conseil de module, ou encore aux sous-commissions de divers types.

Le complexité de cet appareil de gestion est telle que le professeur lui-même s'y retrouve difficilement. Pour l'observateur externe, la tour d'ivoire devient la tour de Babel s'il essaie de comprendre comment fonctionne une université; il est justifié de se poser des questions sur l'utilité, la pertinence et l'efficacité de cette mécanique sophistiquée.

La charge de travail

L'étalon, la norme qui permettrait de mesurer la charge d'un professeur d'université et qui nous indiquerait si cette charge est « normale » ou non n'existe pas, ce qui rend la comparaison difficile entre la charge de travail d'un professeur d'université et celle de ses collègues d'ici ou hors du Québec.

En outre, la preuve que les professeurs d'université travaillent moins au Québec qu'ailleurs est loin d'être faite. Néanmoins, une charge de travail de six heures d'enseignement, alliée aux autres fonctions telles que l'encadrement des étudiants, les travaux de recherche, la participation aux activités universitaires, les services à la collectivité, ne semble pas démesurée.

Les caractéristiques du bon professeur

À travers la grande diversité des modèles incarnés par les professeurs tels que le pédagogue, la célébrité, le chercheur, l'idéologue, le Conseil a pu dégager les caractéristiques du « bon » professeur, d'après des sondages effectués auprès d'étudiants du premier cycle.

Il en ressort que le « bon » professeur possède une compétence indéniable dans son domaine et fait accéder l'étudiant à l'univers du savoir, mais d'un savoir organisé; il présente la matière de ses cours avec méthode et clarté, non sans réaliser l'intégration de la théorie et de ses applications possibles dans la réalité de la vie. Il est le témoin d'une pensée vivante, d'une réflexion inventive sur toute les formes du savoir, d'une préoccupation scientifique de haut niveau, développée dans la recherche et dans la prospective de nouveaux champs d'exploration.

Les facteurs d'évolution et leurs répercussions sur le rôle professoral

Le Conseil expose dans son avis quelques scénarios susceptibles de se produire sur le plan *démographique*. Parmi ceux-ci, il remarque que, dans l'hypothèse évoquée par le Conseil des sciences du Canada où on pourrait observer une diminution de la clientèle universitaire, l'impact serait important sur l'évolution des carrières professorales et sur la qualité de l'enseignement et de la recherche, car avec la stabilisation de la croissance des effectifs et les restrictions budgétaires actuelles, on peut noter déjà divers phénomènes, tels que la régression du taux de croissance du corps professoral, l'élévation de l'âge moyen des professeurs, la diminution des possibilités d'ouverture de nouveaux postes pour les jeunes.

Même si l'hypothèse de la diminution de la clientèle universitaire ne se vérifiait pas, on peut avancer avec un degré de certitude assez élevé que les perspectives d'emploi créeront des déplacements de la population étudiante des facultés qui offrent moins de débouchés sur le marché du travail vers celles qui offrent de meilleurs chances d'emploi. Ces mouvements risquent d'occasionner des surplus de professeurs permanents dans des secteurs disciplinaires à la baisse et, si le gel des postes persiste, une pénurie dans d'autres où se concentre la demande.

Sur le *plan économique*, l'impact majeur du nouveau contexte de rareté des ressources et de mutation du marché se fera sentir dans les politiques d'embauche, de perfectionnement et de recyclage des professeurs, consécutives aux réaménagements des programmes de formation. Plusieurs scénarios sont possibles, comme l'accent mis sur le perfectionnement visant une plus grande polyvalence des professeurs à l'intérieur de grands secteurs disciplinaires, le resserrement des processus de promotion dans la carrière et la mise au point de politiques de mobilité du personnel entre universités et hors des universités.

Sur le *plan socio-culturel et scientifique*, certains facteurs d'évolution sont déjà prévisibles. Ainsi, la prolifération des connaissances, les progrès rapides de la technologie, la multiplication des lieux de diffusion et de production du savoir commanderont une plus grande ouverture à ce qui se passe hors de l'université.

Sur le *plan politique*, le Conseil note, à l'échelle occidentale, une forte tendance à la concentration des pouvoirs, à l'autoritarisme et au dirigisme de l'État. Cette tendance se double de difficultés causées par l'évolution démographique, la lente croissance économique et la hausse constante des dépenses publiques. Tous ces facteurs influenceront la situation du professeur: on tentera de l'amener à infléchir la formation qu'il dispense dans le sens des besoins socio-économiques à court terme et à faire plus clairement la preuve de sa productivité et de sa rentabilité.

Par ailleurs, en ce qui a trait à *l'organisation universitaire*, l'accroissement du contrôle gouvernemental et du contrôle bureaucratique amènera une évaluation plus serrée de l'utilisation des ressources, de leur pertinence et de leur rendement. Il importera donc de développer des moyens souples pour évaluer les tâches du professeur et éviter le piège de la rigidité, de l'uniformisation et de la normalisation des conventions collectives.

Quelques voies d'avenir

Sans être alarmiste outre mesure, le Conseil a la nette conviction qu'il faudrait cesser de prendre des décisions à court terme et ouvrir plutôt des perspectives d'avenir à l'institution universitaire et à ceux qui sont les principaux responsables des progrès accomplis, sans quoi on risque de compromettre rapidement ce qui a été conquis de haute lutte grâce à des efforts collectifs importants. Aussi, le nouveau contexte permet d'évoquer *cinq perspectives* comme voies d'avenir: dépasser les préjugés, restaurer des convergences, préserver la diversité des modèles, établir une cohérence dans les demandes adressées au professeur et enfin, ajuster les modes d'organisation universitaire.

Afin de dépasser les préjugés dont le professeur d'université est la cible, il serait opportun de préparer une étude objective des modalités et des conditions d'exercice des fonctions professorales et d'évaluer les avantages qu'en retire la collectivité.

Dans le but de restaurer des convergences, le Conseil propose de qualifier le rôle du professeur dans l'accomplissement de sa fonction de véritable « maître », de formateur de l'intelligence et de la personne. Recentrer la pratique universitaire sur la formation implique que l'on définisse des programmes cohérents qui assurent une véritable intégration des connaissances. Il importe aussi d'établir des rapports étroits entre les recherches et l'enseignement que le professeur assume.

Favorable à la préservation de la diversité des modèles, le Conseil juge que, dans la mesure où l'université vise à fournir une préparation complète et adaptable à des situations de travail diverses, l'apport de théoriciens, de praticiens, de spécialistes et de généralistes, oeuvrant à l'intérieur et à l'extérieur des universités, constitue un précieux atout, à la condition que le programme dans lequel ils enseignent soit conçu et suivi de façon cohérente. L'université ne peut rester imperméable aux attentes gouvernementales ni insensible aux attentes de sa propre clientèle. Par contre, les exigences de formation des personnes et de développement du bagage scientifique ne doivent pas être assujetties aux aléas de la conjoncture, ce qui requiert un degré suffisant d'autonomie et une distance critique qui permette à l'université de juger de l'accomplissement de sa mission.

Par ailleurs, le Conseil remarque que la plus grande confusion règne dans les demandes de services que la collectivité adresse aux professeurs d'université. C'est pourquoi la notion de services doit être clarifiée en fonction des objectifs des professeurs et des aspects prioritaires de leur rôle. Ces services devraient faire l'objet d'orientations et de décisions institutionnelles comme c'est le cas pour les activités d'enseignement et de recherche.

Enfin, en ce qui a trait aux modes d'organisation universitaire, le Conseil propose quatre moyens qui lui apparaissent prioritaires:

— *Revaloriser la fonction d'enseignement dans la tâche du professeur d'université* en encourageant des activités comme les journées pédagogiques, les colloques et les expériences pédagogiques novatrices liées à l'enseignement ou à l'encadrement des étudiants. Ces actions ont notamment le mérite de sensibiliser les professeurs à la dimension pédagogique de leur rôle et à la dimension humaine de leurs relations avec les étudiants.

— *Mieux équilibrer les critères de promotion en fonction des responsabilités du professeur*. La revalorisation du rôle du professeur en tant que formateur ne pourra s'effectuer si on continue de donner une importance prépondérante à la recherche et à la publication scientifiques au détriment de l'enseignement. Aussi importe-t-il de reconnaître, sur le plan de la carrière, la réalisation d'activités pédagogiques réussies.

— *Innover sur le plan des ententes* qui lient collectivement l'université et les universitaires, notamment par des formules souples dans l'établissement des tâches professorales.

— *Bien discerner les tâches professorales essentielles*: les aspects bureaucratiques de la fonction professorale et les activités liées à la participation sous toutes ses formes accaparent beaucoup d'énergies souvent peu productives; il faudrait discerner celles qui sont essentielles de celles qui sont accessoires ou inopportunes.

Avis relatif à une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires

Cet avis préparé par un comité ad hoc a été présenté au Conseil qui l'a adopté à sa 278e réunion, le 31 mars 1983.

Déterminer une tâche maximale d'enseignement au secondaire et assurer une application graduelle et différenciée de nouveaux modèles d'organisation scolaire, tels sont les deux aspects majeurs des recommandations que le Conseil adresse ici au ministre de l'Éducation.

Le présent avis s'appuie sur deux avis que le Conseil avait formulés au cours de la dernière année scolaire: le premier portait sur l'amélioration des dispositions des conventions collectives, le second étudiait le phénomène des mises en disponibilité notamment chez les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires. Or, tant dans ces avis que dans celui-ci, le Conseil poursuit deux fins:

- assurer un meilleur climat pédagogique dans les écoles;
- assurer les meilleurs services possible aux élèves qui fréquentent nos établissements scolaires.

Le Conseil croit utile et nécessaire de faire savoir que les conditions de travail du personnel enseignant des commissions scolaires arrêtées dans les décrets, à condition que ceux-ci soient amendés dans le sens des propositions du 10 février 1983 et de celles formulées par M. Raymond Désilets, comportent des éléments positifs à souligner et d'autres moins positifs qu'il faudrait modifier.

Au chapitre des éléments positifs, le Conseil trouve heureux que la tâche professionnelle ait été définie plus globalement et que les milieux scolaires soient assurés d'une pleine disponibilité des enseignantes et des enseignants à l'école. En outre, le Conseil avait recommandé que le critère de capacité prévaille sur celui de l'ancienneté tout en accordant à ce dernier critère toute son importance: cela est maintenant acquis. Le Conseil se réjouit aussi de lire certaines dispositions par lesquelles on a établi de meilleurs délais et mécanismes pour les affectations, mutations et réaffectations des enseignantes et des enseignants. Enfin, la participation de ces derniers à la formulation des politiques pédagogiques et à leur application dans les commissions scolaires s'est vue mieux définie et assurée dans certaines dispositions, notamment les clauses relatives à l'intégration dans les classes régulières des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Selon le Conseil, ce sont là de nets progrès sur les textes que l'on avait connus jusqu'à maintenant.

Il demeure toutefois certaines dispositions qui mériteraient de retenir encore l'attention des parties concernées. Le Conseil regrette que l'on n'ait pas tenu compte de certaines recommandations qu'il énonçait l'an dernier. Il pense à celles qui avaient trait à la formulation d'une politique globale pour les personnels des commissions scolaires afin d'en arriver notamment à une meilleure utilisation de ceux et celles qui sont mis en disponibilité et dont le nombre croîtra au cours des trois prochaines années. En outre, le Conseil avait insisté sur l'importance d'assurer des services d'appui professionnel auprès des enseignantes et des enseignants, services rendus d'ailleurs nécessaires par suite de l'adoption et de l'application de nouvelles politiques ministérielles. Il importerait que l'on garantisse tels services professionnels si l'on veut que certaines politiques d'ordre pédagogique soient mieux assurées.

Le Conseil a dû examiner une question qu'il n'avait pu étudier lors de ses précédents avis, soit l'augmentation de la tâche des enseignantes et des enseignants. Le défi posé depuis le début des négociations par la présente conjoncture économique est celui d'obtenir l'adhésion des enseignantes et des enseignants pour réaliser la réforme pédagogique déjà amorcée tout en exigeant d'eux une plus grande « productivité » pédagogique. Il est toujours difficile de préciser avec assurance des limites au-delà desquelles la qualité des services serait irrémédiablement compromise. Il a toutefois été possible pour le Conseil de dégager certaines recommandations qui devraient recevoir l'attention des parties concernées:

- en plus de la tâche globale et de la tâche moyenne d'enseignement, le Conseil estime qu'*une tâche maximale d'enseignement* devrait être déterminée pour le niveau secondaire;
- les nouveaux modèles pédagogiques qui devront être arrêtés pour réaliser les objectifs pédagogiques et administratifs retenus par le ministère de l'Éducation ne sauraient être imposés ou uniformisés. La polyvalence des enseignantes et des enseignants ne saurait être obtenue du jour au lendemain et elle devra connaître des limites au second cycle du secondaire.

Ce sont là les principales questions sur lesquelles le Conseil a cru nécessaire et utile d'attirer l'attention et de prier les parties de tenter d'arrêter de nouvelles dispositions. Le dialogue qui s'est établi au cours du processus de conciliation a permis d'améliorer fort sensiblement les décrets. La poursuite de ce dialogue permettrait sans doute d'assurer un meilleur climat dans les écoles de même que la qualité nécessaire aux services qui y seront rendus.

Enfin, le Conseil constate que les règles budgétaires proposées pour 1983-1984, et soumises actuellement à la consultation des commissions scolaires, comportent des changements importants qui risquent de rendre très difficile la réalisation des objectifs des régimes pédagogiques.

Les principales difficultés proviennent du fait que les règles budgétaires connues jusqu'à maintenant sont fondées sur un fonctionnement théorique optimal des écoles, laissant trop peu de marge de manoeuvre aux commissions scolaires, et du fait qu'obligation leur est faite de demander à la pièce des ajustements financiers nécessaires. D'autres difficultés sont à prévoir vu le trop grand resserrement exigé dans les trois principaux postes budgétaires, resserrement qui s'ajoute aux compressions des années précédentes.

C'est pourquoi le Conseil soumet principalement que le ministère de l'Éducation, en concertation avec tous les organismes concernés, devrait indiquer clairement le rythme suivant lequel il sera dorénavant possible de réaliser les objectifs et les politiques retenus ainsi que les moyens qui pourront être consentis pour les réaliser. Les règles budgétaires devraient permettre l'allocation de ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation des objectifs des régimes pédagogiques retenus.

La formation professionnelle des jeunes

Cet avis préparé par un comité ad hoc a été adopté par le Conseil à sa 278e réunion, le 31 mars 1983.

Cet avis poursuit un objectif majeur: *enrichir et parfaire au bénéfice des jeunes et de l'école l'analyse et les propositions gouvernementales qui en découlent.* Tout en avançant certaines perspectives complémentaires qui atténuent ou renforcent les orientations et les moyens retenus par le document ministériel, le Conseil élabore un certain nombre d'hypothèses susceptibles d'améliorer la qualité de la formation professionnelle des jeunes au Québec.

Parmi les points forts de l'analyse gouvernementale, le Conseil note le souci d'assurer aux jeunes des *chances égales* en regard d'une éducation de qualité, de même que la volonté d'améliorer la pratique pédagogique en adaptant les programmes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage à des personnes et à des groupes de plus en plus diversifiés à mesure qu'ils progressent dans leur cheminement scolaire.

Le Conseil identifie deux faiblesses majeures dans le document ministériel: la mince part donnée aux liens qui doivent unir l'école et le milieu du travail et le peu d'importance accordée aux points de vue et aux aspirations profondes des jeunes eux-mêmes à l'endroit de leur formation et du travail. Il tente de combler le vide laissé autour de ces questions qui semblent indispensables à une réflexion visant à résoudre des difficultés tangibles, dans des écoles réelles, en fonction des jeunes dont les besoins et les attentes doivent être pris en considération.

La présente analyse s'articule autour de deux grands axes: la *qualité* et la *pertinence* de la formation professionnelle.

La qualité de la formation professionnelle

La formation professionnelle des jeunes doit chercher à attirer une bonne part des 37% d'élèves qui ne terminent pas leur cours secondaire. Les jeunes doivent pouvoir bénéficier, après leur formation générale, d'une formation professionnelle de qualité, mais encore faut-il qu'elle leur soit accessible. Aussi, importe-t-il que des mesures adéquates soient prises pour rendre plus facile l'accès aux études et pour d'aucuns, à la formation professionnelle à laquelle ils aspirent.

Le Conseil exprime certaines réserves sur la position du Ministère, qui voudrait que la formation professionnelle commence en sixième secondaire et se poursuive pour une large part en septième secondaire. Le Conseil croit qu'il serait plutôt souhaitable qu'une partie de la formation professionnelle commence en cinquième secondaire, la majeure partie se réalisant en sixième secondaire. Cette mesure respecterait le temps requis pour une formation professionnelle adéquate tout en permettant d'espérer une réduction du nombre potentiel de décrocheurs, compte tenu des tendances statistiques illustrant les cheminements scolaires des jeunes et de l'objectif visant à permettre au plus grand nombre possible de jeunes d'obtenir au moins leur diplôme d'études secondaires.

Cette position repose sur le postulat selon lequel la qualité de la formation de base ne se mesure pas seulement en termes de durée et de contenus de programmes, mais qu'elle repose avant tout sur l'efficacité des approches pédagogiques et sur le dynamisme de projets pédagogiques capables de prendre en charge les besoins éducatifs des groupes et des individus. Ces préalables fondamentaux demeurent applicables à l'intérieur d'un cheminement qui permet aux jeunes d'amorcer leur formation professionnelle dès la cinquième année du secondaire.

Désireux de proposer des moyens concrets pour assurer aux jeunes une formation professionnelle adéquate, le Conseil juge que les entreprises et les syndicats doivent pouvoir collaborer à la révision ou à l'élaboration des programmes dans diverses spé-

cialités professionnelles. La consultation des entreprises et des syndicats sur les programmes qu'il convient d'offrir dans une région donnée ou sur le nombre de candidats qu'il faudrait accueillir en tenant compte des débouchés prévisibles doit être assurée. En outre, l'accueil d'élèves dans les stages et l'organisation de ces stages nécessiteront un dialogue soutenu entre l'école et le milieu du travail.

Ces stages pratiques en milieu de travail, que le Conseil juge de première importance, devraient être offerts aux jeunes qui le désirent à la fin de leur formation professionnelle à l'école secondaire; il devraient être d'une durée variant de 12 à 18 mois. Après cette période d'apprentissage, l'expérience acquise par ces jeunes serait reconnue par une attestation de compétence. Pour mener à bien les mesures préconisées par le Conseil, il est à la fois urgent et nécessaire de créer une *table de concertation* qui propose aux divers agents responsables dans les entreprises, dans les syndicats, dans les associations professionnelles (fraternités, corporations, ordres), dans tous les domaines offrant des emplois et dans les différents ministères concernés, une possibilité réelle de se rencontrer, de suggérer des hypothèses de rapprochement et de redressement, d'élaborer des échéanciers d'action et d'en garantir l'opérationnalisation.

À l'instar du Ministère, le Conseil porte une attention particulière aux jeunes qui auraient besoin d'une formation professionnelle, différente de celle conçue pour l'ensemble de la communauté scolaire, afin d'éviter des échecs irrémédiables pouvant même conduire à l'abandon des études. C'est pourquoi le Conseil préconise qu'en troisième et quatrième secondaire, ces élèves bénéficient, à parts égales d'une formation de base dans les matières principales selon des approches pédagogiques adaptées à leurs besoins et à leurs motivations, et d'une formation pré-professionnelle associant la théorie et la pratique dans les secteurs de travail les plus courants. La proposition du Conseil a pour avantage d'offrir aux jeunes la possibilité de déboucher sur des emplois qualifiés.

La pertinence de la formation professionnelle

Le rapport entre le choix d'une orientation de carrière et les débouchés qu'offre aux nouveaux venus un marché du travail en pleine effervescence semble prioritaire au Conseil.

Aussi est-il souhaitable que la formation professionnelle s'adapte aux changements technologiques qui sont à prévoir, sans négliger pour autant les métiers traditionnels.

Non seulement faut-il discerner les domaines dont la croissance annonce des perspectives intéressantes, mais faut-il également évaluer les tendances de l'activité économique, apprendre à les mieux communiquer aux jeunes qui se préparent à la vie active, et adapter la formation aux exigences prévues par les changements annoncés.

Pour bien préparer les jeunes à la vie active, il est nécessaire de connaître les domaines qui leur ouvrent les voies les plus prometteuses. C'est pourquoi il faut pouvoir compter sur *une politique de la main-d'oeuvre qui se situe au-delà des besoins immédiats manifestés par la société et qui prenne en considération les tendances qui se dessineront dans l'avenir*: la planification et l'organisation des programmes de formation professionnelle devraient être tributaires de ces données prospectives.

En outre, le Conseil croit que les programmes conçus par le ministère de l'Éducation et les services offerts par l'école doivent favoriser une orientation professionnelle non sexiste des élèves, non seulement en faisant la chasse aux stéréotypes sexistes, mais en permettant aux femmes de sortir des ghettos d'emplois qui leur sont généralement réservés. C'est pourquoi il faut encourager l'accès des femmes à un niveau élevé de qualification professionnelle en harmonie avec les débouchés nouveaux que font naître les secteurs de pointe.

Des moyens d'action

De l'analyse du Conseil se dégagent donc les recommandations suivantes:

1) Que tous les élèves qui ont terminé avec succès la période d'études consacrée à leur formation professionnelle à l'école secondaire puissent bénéficier d'une période d'apprentissage en milieu de travail, non obligatoire, d'une durée variant de 12 à 18 mois, au terme de laquelle les jeunes apprentis(es) verraient reconnaître leurs compétences alors acquises.
2) Que tous les efforts soient tentés en vue de maintenir, voire d'augmenter progressivement l'accès à la formation professionnelle de travailleuses et travailleurs qualifiés.
3) Que de façon usuelle, la formation professionnelle au niveau d'enseignement secondaire soit dispensée au cours de la 11e année d'études, par l'utilisation du temps alloué aux options de la cinquième secondaire conformément aux dispositions du régime pédagogique, et pendant la 12e année d'études consacrée à la formation professionnelle.
4) Que soit rendue possible une formule selon laquelle en 3e et en 4e secondaire, les élèves bénéficient à *parts égales d'une formation de base* dans les matières principales selon des approches pédagogiques très adaptées à leurs besoins et à leurs motivations et d'une formation

pré-professionnelle associant la théorie et la pratique dans les secteurs de travail fréquents.

5) Que l'action du Ministère et des écoles visant à rendre l'orientation professionnelle des élèves moins sexiste dépasse le niveau de la chasse aux stéréotypes sexistes ; que cette action s'emploie à faire sortir les femmes de ghettos d'emplois qui leur sont généralement réservés et qu'elle renforce chez les femmes l'aspiration à un niveau élevé de qualification professionnelle en harmonie avec les débouchés nouveaux que suscite le virage technologique.

   Que dans leur fonctionnement, les services d'enseignement et tous les services d'appui à la formation professionnelle assurent la réalisation de ces orientations.

6) Que le ministère de l'Éducation et tous les principaux partenaires responsables de la formation professionnelle des jeunes disposent d'une politique de la main-d'oeuvre ou du moins de certains éléments d'une telle politique pour qu'ils puissent, à moyen terme, décider du maintien, du développement ou de la suppression des programmes d'études professionnelles.

   Que les agents responsables de la pertinence des programmes de formation dans leur milieu consacrent en priorité le meilleur de leurs actions à la *formation continue des enseignants, particulièrement par des stages en entreprises, à la révision de certains programmes dans une corrélation rigoureuse avec des analyses de fonctions de travail, à la coopération avec les agents de la formation professionnelle des adultes, à la concertation étroite avec les responsables et avec les activités des entreprises de leur milieu.*

7) Que des modes de concertation et de collaboration efficaces et permanents s'instaurent entre les responsables de l'éducation, les responsables gouvernementaux de la main-d'oeuvre, les représentants des entreprises, les porte-parole des travailleuses et des travailleurs regroupés en syndicats.

8) Que le régime pédagogique du secondaire soit modifié de sorte que le cours d'initiation à la technologie, obligatoire en troisième secondaire, puisse être offert dès la deuxième secondaire dans les milieux scolaires qui le désirent. Le Conseil souhaite que les cours optionnels d'éducation technologique prévus en 3e, 4e et 5e secondaire tendent à éveiller l'intérêt des jeunes, à stimuler leur motivation à l'égard des techniques de pointe et à les inciter à viser les degrés de qualification que réclament les domaines les plus utiles pour rencontrer les exigences du virage technologique.

9) Que les responsables de l'élaboration de la carte nationale s'assurent de la participation de divers représentants des milieux scolaires et des autres milieux de formation professionnelle, dans toutes les régions du Québec.

   Que l'attribution des programmes à chaque région s'accompagne des ressources humaines et financières qui en garantissent le succès. Que la répartition de programmes ne s'attache pas exclusivement à assurer aux jeunes des débouchés locaux d'emploi dans les spécialités offertes mais qu'elle assure, par une planification dans le temps et dans l'espace, la satisfaction des besoins à long terme en fonction d'un marché du travail d'envergure régionale et nationale dans les secteurs de pointe.

Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire

Pour préparer cet avis, la Commission de l'enseignement primaire constitua un groupe de travail. Puis la commission transmit un projet d'avis au Conseil qui procéda à son adoption à sa 279e réunion, tenue les 14 et 16 avril 1983.

C'est à la demande du ministre de l'Éducation que le Conseil supérieur de l'éducation a produit cet avis sur un projet visant à augmenter le temps prescrit aux élèves du préscolaire et du primaire.

En voulant faire passer de 11,5 heures à 12,5 heures le temps prescrit à l'éducation préscolaire et de 23 à 25 heures celui prescrit au primaire, le Ministre veut assurer le temps nécessaire à l'enseignement de toutes les disciplines au primaire et favoriser l'atteinte de tous les objectifs de formation. Ce temps additionnel doit aussi permettre une meilleure adaptation locale des objectifs des programmes et partant, une réponse plus adéquate aux besoins des jeunes à l'école.

Le Conseil appuie son argumentation sur le fait que les objectifs de formation à l'éducation préscolaire, tout comme ceux du premier cycle du primaire, visent surtout l'éveil et l'initiation des enfants aux diverses réalités de leur entourage. Bien que les programmes d'enseignement poursuivent des apprentissages plus formels dans les matières de base, ils ne poussent pas la systématisation aussi loin qu'au second cycle du primaire. Aussi est-il souhaitable de disposer de plus de temps d'enseignement.

Au *préscolaire*, les éducatrices d'enfants jugent qu'elles n'ont pas suffisamment de temps pour réaliser avec les enfants toutes les activités éducatives qu'elles voudraient. C'est pourquoi le Conseil estime que l'ajout d'une heure par semaine est une mesure heureuse qui favorisera la mise en oeuvre des activités éducatives.

Le même raisonnement vaut pour le *premier cycle du primaire* où les objectifs de formation visent à éveiller l'élève à des dimensions de sa personne et à des champs du savoir, tout en permettant l'acquisition d'habiletés fondamentales. D'après les enseignants, le temps d'enseignement est surtout utilisé pour montrer aux enfants à lire, à écrire et à compter, et les autres apprentissages restent au second plan. Prenant en considération que les nouveaux programmes d'études comprennent des objectifs d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur, et que ces programmes exigent un traitement plus approfondi, le Conseil favorise le passage de 23 à 25 heures par semaine au premier cycle du primaire.

L'augmentation du temps prescrit au *second cycle du primaire* devient une nécessité encore plus grande, les objectifs de formation poursuivant une consolidation des acquis scolaires.

Selon le Conseil, l'utilisation du temps supplémentaire pourra varier en fonction des objectifs propres à chacun des niveaux d'enseignement. À l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, ce temps pourra servir à l'enrichissement des programmes et à la réalisation d'activités pédagogiques faisant davantage appel à l'expérimentation de l'élève, alors qu'au second cycle, il pourra aussi permettre l'enseignement des matières nouvelles prévues dans le régime pédagogique.

Toutefois, de l'avis du Conseil, il serait déplorable que l'augmentation du temps prescrit ne consiste qu'en l'ajout de quelques minutes pour l'une ou l'autre des matières enseignées au primaire et ne serve qu'à prolonger un enseignement de type magistral. Il faut plutôt espérer que les minutes supplémentaires servent à *la réalisation d'objectifs pédagogiques favorisant la participation de l'élève à son apprentissage et qu'elles assurent à ce dernier des activités d'expérimentation et de manipulation plus fréquentes*.

L'augmentation du temps prescrit aura un impact, non seulement sur l'activité pédagogique, mais aussi sur le transport scolaire. Pour certaines commissions scolaires, cette mesure permettra de rationaliser davantage le transport scolaire, pour d'autres elle occasionnera des décalages horaires importants, des trajets de plus longue durée aux heures de pointe dans les grands centres, des arrivées tardives en milieu rural... *Aussi faudra-t-il veiller à ce que les exigences du transport scolaire n'entraînent pas davantage de contraintes sur la vie scolaire : l'application de la proposition gouvernementale devrait donc être accompagnée des moyens nécessaires à sa réalisation*.

Bien que le Conseil appuie la proposition du Ministre, il aurait préféré que l'augmentation du temps prescrit soit effectuée sans transition. L'impact sur l'organisation scolaire aurait été moins grand. Le Conseil reconnaît toutefois la nécessité d'accorder suffisamment de temps aux enseignants mis en disponibilité au secondaire pour qu'ils puissent mieux se préparer à leur intégration à l'enseignement primaire. Pour cette raison, le Conseil reconnaît le bien-fondé d'une implantation de la mesure gouvernementale échelonnée sur trois ans.

L'informatique et la télématique dans l'enseignement supérieur

Cet avis, adopté à la 279e réunion du Conseil, tenue les 14 et 15 avril 1983, a été préparé par la Commission de l'enseignement supérieur.

Parmi les établissements d'enseignement au Québec, ce sont les universités qui ont acquis la plus longue expérience dans l'utilisation de l'ordinateur. Compte tenu de leurs fonctions fondamentales vis-à-vis de l'acquisition et du développement de la connaissance et compte tenu de l'impact de l'ordinateur sur ces fonctions, le Conseil soulève ici des questions prioritaires et fournit certains éléments de réponse pour ensuite tracer des voies qui favorisent des actions concrètes.

L'impact des technologies nouvelles sur l'éducation

Les technologies nouvelles exercent un impact indéniable sur l'éducation. Leur utilisation à des fins pédagogiques permet notamment d'accroître la qualité de la formation en offrant aux étudiants des moyens de progresser dans leur apprentissage de façon active, autonome et adaptée à leurs difficultés propres.

L'introduction d'une technique ou d'une technologie en éducation exige beaucoup de soin : de plus, les objectifs pédagogiques poursuivis et les rôles des divers intervenants ont besoin d'être précisés. *À cet égard, tout débat préalable peut être considéré comme bénéfique et sain s'il permet de mettre en évidence les conditions nécessaires à l'amélioration de l'activité pédagogique et de la qualité de la formation*. Si ce débat avait eu lieu lors de l'implantation des techniques audio-visuelles dans les écoles, le demi-succès que l'on a connu aurait pu être évité.

D'ores et déjà, on peut dégager certains constats à la suite de l'utilisation de l'ordinateur dans des établissements d'enseignement. Dans ceux où l'on s'en sert depuis un certain temps, on remarque que les étudiants développent davantage leur esprit d'analyse. On observe aussi que leur goût pour les disciplines scientifiques s'accroît, parfois au détriment des humanités : les éducateurs doivent alors

intervenir pour rétablir un équilibre entre la nécessité d'acquérir une formation humaniste et cette forte propension des étudiants à consacrer leurs efforts aux travaux scientifiques.

Il appert que l'ordinateur favorise l'apprentissage expérimental qui développe l'esprit d'analyse. Dans la mesure où l'enseignement dispensé par le professeur respectera l'équilibre entre l'expérimentation et les calculs par informatique, d'une part, et l'acquisition des fondements de la connaissance, d'autre part, la qualité de la réflexion scientifique s'en trouvera améliorée. *L'ordinateur utilisé intelligemment permet de libérer la pensée du « comment » pour se concentrer sur le « pourquoi » des phénomènes et le lien entre le « comment » et le « pourquoi ».*

Toutefois, le Conseil émet une mise en garde: l'attrait de l'outil risque de détourner l'attention des principes fondamentaux au profit du cumul d'informations, lesquelles ne sont pas la connaissance.

L'influence de l'informatique sur les fonctions de l'université

Instrument de gestion pédagogique, l'ordinateur sert à la compilation des notes, à la confection des dossiers scolaires, des horaires, à la répartition des locaux, bref à un ensemble d'activités qu s'en trouvent simplifiées, ce qui permet une économie de temps. Les perspectives de développement amenées par les micro-ordinateurs constitués en réseau ouvrent des voies intéressantes pour l'amélioration de la gestion pédagogique relevant des professeurs.

La formation universitaire dépasse la simple acquisition d'informations et ne peut être entièrement programmable. Aucune technologie, si complexe soit-elle, n'est en elle-même un moyen de formation intégrale: elle s'avère toutefois fort utile à l'intérieur de limites bien précises.

Comme *moyen d'enseignement* et *outil d'apprentissage*, l'ordinateur sert à plusieurs types d'activités pédagogiques, de l'enseignement programmé aux travaux et exercices pratiques d'accompagnement d'un cours traditionnel. Les modes d'utilisation en pédagogie universitaire varient beaucoup, et rares sont les disciplines qui n'en font pas une utilisation quelconque. L'intégration de l'ordinateur à l'enseignement, si elle repose sur une planification adéquate et un matériel bien préparé peut apporter une aide irremplaçable à l'étudiant dans ses apprentissages et dans l'approfondissement de ses connaissances.

Les technologies nouvelles sont également appelées à occuper une place importante dans toute formation universitaire moderne.

D'ailleurs, les pressions viennent de toutes parts pour que l'université donne une formation intégrant l'ordinateur. Qu'il s'agisse des demandes formulées en ce sens par les étudiants, des exigences nouvelles du marché du travail, ou encore des nouvelles conditions d'exercice des professions, tous ces facteurs, qui sont interdépendants, pressent l'université d'intégrer l'ordinateur à la formation qu'elle dispense. Sinon, les étudiants, appelés à vivre dans une société technologique, seront tentés de déserter l'université, le marché de l'emploi recrutera ailleurs, et les professionnels auront de la difficulté à s'adapter aux nouvelles exigences de leur pratique.

En outre, l'apport de l'université sur le plan de la recherche en éducation est essentiel. Il est de première importance qu'elle puisse formuler des états de la question et des problématiques qui l'habilitent à élaborer et à proposer de nouvelles perspectives éducatives appuyées sur le libre examen des connaissances les plus récentes et de leur impact psycho-éducatif, sociologique et culturel.

Dans d'autres champs de la recherche universitaire, l'ordinateur n'est pas sans effet. D'ores et déjà, l'étude des phénomènes naturels ou humains a été transformée par l'utilisaion de l'ordinateur en permettant d'atteindre un degré de certitude beaucoup plus élevé.

Grâce au développement de la télématique, qui permet une jonction des divers équipements informatiques, les communications entre chercheurs sont améliorées. Il en découle une meilleure utilisation des ressources universitaires consacrées à la recherche.

Toutefois, la qualité scientifique de la recherche ne sera pas garantie par l'utilisation de l'ordinateur. Bien plus, on pourra avoir la tentation de miser sur les données quantitatives en recourant à l'informatique, et ce, au détriment de la recherche qualitative.

Le Conseil remarque aussi que la recherche risque d'être orientée en fonction des banques de données existantes, ce qui peut influencer profondément la culture d'un milieu. Aussi importe-t-il d'être vigilant à cet égard et de demeurer critique par rapport à l'utilisation trop facile des données informatisées. *Cette trop grande dépendance de la recherche envers l'ordinateur risquerait d'instituer certains conformismes nuisibles, voire sclérosants pour l'avancement de la connaissance*. La réflexion critique et dégagée des universitaires reste toujours nécessaire.

En outre, le Conseil identifie des recherches à développer. Un des champs privilégiés d'intervention des chercheurs universitaires a trait à *l'appropriation des technologies nouvelles par la collectivité québécoise* dans le plus grand respect de son identité propre.

L'occupation progressive des lieux de production — culturelle, économique, intellectuelle... — et des moyens de diffusion de l'information par l'informatique et la télématique, exige un effort concerté des chercheurs québécois pour *le développement de logiciels adaptés aux conditions particulières du Québec, en commençant par sa caractéristique linguistique*.

Cet effort est d'autant plus nécessaire que le système d'éducation québécois manifeste une volonté d'entrer dans l'ère de l'informatique. Doter les écoles et les collèges de micro-ordinateurs constitue un pas dans cette direction, mais il reste une longue route à parcourir pour une bonne intégration de ces instruments à l'activité pédagogique. Pour y parvenir, la disponibilité de matériel pédagogique approprié est essentielle. La conception de didacticiels requiert l'intervention de pédagogues, de spécialistes de l'informatique et d'autres spécialistes, bref de véritables équipes multidisciplinaires.

C'est pourquoi au sein des facultés des sciences de l'éducation, d'importantes recherches sont nécessaires pour connaître et comprendre l'impact des technologies nouvelles sur l'éducation. L'utilisation de ces technologies dans l'enseignement modifie-t-elle les processus mentaux d'apprentissage? De quelle manière agissent-elles sur la structuration de la pensée? La liste de questions pourrait s'étirer longtemps: elle ne ferait que mettre davantage en évidence les lacunes importantes de la connaissance actuelle en cette matière et démontrer la grande nécessité de scruter ces phénomènes en détail.

Les universités sont aussi invitées à être fort critiques devant l'utilisation accrue de l'informatique, dans tous les domaines de l'activité humaine, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu universitaire.

En effet, la société est en droit de s'attendre à ce que les universitaires fassent des études qui permettent les mises en garde relatives aux usages abusifs des moyens technologiques, par exemple: les fichiers de personnes et leur utilisation; les effets de trop longs temps de travail devant des écrans cathodiques; l'éclatement des milieux de travail et l'isolement des personnes; l'influence possible sur les inégalités sociales. Pour répondre aux attentes de la société, *le discours critiques doit franchir la rampe universitaire et être entendu de la collectivité*.

Compte tenu de l'importance de l'introduction de l'informatique dans le monde du travail, les recherches d'impact sur l'organisation du travail sont nécessaires et attendues.

En outre, la participation à la définition d'une véritable déontologie de la manipulation des données informatiques représente un volet important de la contribution attendue des universitaires. Les droits fondamentaux des individus et des groupes peuvent être menacés par l'interconnexion des banques d'information ou même par l'existence d'une seule source qui ne pourrait garantir la confidentialité ou l'anonymat — selon les circonstances — des données individuelles.

En regard des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'apport social de l'université est essentiel. Elle a un rôle de soutien et d'aide à exercer auprès de la population en vulgarisant et en démystifiant les technologies et leurs applications. Appelées à effectuer un certain nombre de travaux pour les besoins de l'enseignement et de la recherche, les universités pourraient favoriser l'utilisation de leurs productions en les rendant accessibles au public.

Les services à la collectivité englobent aussi des interventions auprès de personnes ou de groupes engagés dans une démarche de formation hors programmes. Cette démarche devrait être davantage axée sur la formation de formateurs.

Sur un plan très différent, les universités sont appelées de plus en plus à contribuer significativement à l'évolution socio-économique de la société québécoise. On les exhorte à prendre une part active au développement technologique pour aider cette société à sortir de son état d'importatrice de technologies avancées et à gagner les rangs des sociétés productrices. Elles peuvent le faire, et le font déjà en certains cas, tant par la recherche fondamentale qu'en stimulant le sens de « l'entrepreneurship » chez les étudiants, en leur inculquant l'esprit d'initiative et le sens de l'innovation.

La collaboration entre les universités et le monde du travail est à développer sous divers aspects pour déterminer les besoins de formation, les besoins en recherches fondamentales et appliquées et le soutien au développement.

C'est pourquoi une meilleure jonction entre le marché de l'emploi et les formations à développer devrait être faite. Pour cela, la collaboration entre l'industrie, les centrales syndicales et l'université est indispensable, non seulement pour régler des problèmes à court terme, mais peut-être encore plus pour agir en fonction d'une prévision de main-d'oeuvre axée sur une prospective des développements futurs.

Des mesures à prendre

En conclusion, *le Conseil estime qu'il incombe aux universités de préparer ou de parfaire l'intégration des exigences du développement de l'informatique et de la télématique à leur rôle fondamental d'institutions formatrices de personnes et productrices de connaissances*. À cette fin, le Conseil

préconise que *les universités se dotent, pour chacun des aspects de leur mission, de politiques de développement et de plans d'action conformes à leur rôle et à leurs responsabilités.*

Le Conseil formule des recommandations selon trois grands thèmes: les politiques de développement, les politiques de diffusion et les politiques de rattrapage.

Les politiques de développement

Le Conseil recommande:

— Que les universités se dotent de politiques de création et d'ajustement des programmes en fonction de l'intégration de l'informatique aux divers champs disciplinaires.

— Qu'elles établissent leurs priorités de développement de manière à favoriser l'accès aux équipements requis pour les fins d'enseignement et de recherche.

— Que les universités s'associent avec le monde du travail (patronat et syndicats) afin de définir les qualifications maintenant requises par les postes de travail en technologie de l'information.

— Que les programmes de formation de niveau collégial et de niveau universitaire soient ajustés entre eux.

— Que la recherche universitaire pour la production de logiciels soit considérée comme un domaine prioritaire et que la production qui en découle reçoive une reconnaissance équivalente à une publication.

— Que, dans le cadre des priorités accordées à la recherche sur le développement technologique, un volet important soit consacré aux analyses d'impact de ce développement sur les milieux de travail et l'organisation du travail.

Les politiques de diffusion

Le Conseil recommande:

— Que les échanges d'information entre les universités soient stimulés afin de rationaliser la production des banques de données et d'assurer leurs accès tant aux professeurs-chercheurs qu'au public.

— Que les universités québécoises constituent et consolident un réseau de communication électronique entre elles permettant l'accès aux différentes banques de données et la transmission d'informations.

— Qu'elles procèdent à la création d'un mécanisme de compensation (clearing house), notamment pour les échanges de logiciels, dans les différents secteurs d'activités universitaires.

— Qu'une revue spécialisée d'échanges soit créée afin de faire connaître les projets de recherche et les applications de l'ordinateur à la pédagogie universitaire.

Les politiques de rattrapage

Le Conseil recommande:

— Que des efforts institutionnels soient faits dans les universités, afin de fournir aux professeurs les possibilités de perfectionnement requis, tant pour l'efficacité pédagogique que pour l'adaptation de la formation dispensée.

— Que les universités se dotent de politiques et définissent les programmes conséquents pour répondre aux besoins d'adaptation de la main-d'oeuvre aux technologies nouvelles et ce, en conformité avec leur rôle fondamental d'enseignement et de recherche.

— Que le ministère de l'Éducation, dans la suite du plan énoncé, précise les orientations qu'il entend prendre et appuyer dans les applications pédagogiques de l'ordinateur et dans la fabrication de logiciels; qu'il s'associe à cette fin aux facultés des sciences de l'éducation et aux autres facultés et départements concernés pour en planifier l'intégration pédagogique et la mise en oeuvre.

Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et au primaire

Ce texte résulte d'une étude menée par la Commission de l'enseignement primaire. Il fut déposé au Conseil à sa réunion des 14 et 15 avril 1983, puis approuvé à cette même réunion après avoir subi diverses modifications.

Quels sont les divers types de classement des élèves et quelles sont leurs conséquences sur l'enseignement? C'est à ces questions que le Conseil a voulu répondre dans cet avis. Cinq types de classement ont été identifiés et correspondent à des étapes différentes, soit: l'insertion de l'élève dans un système linguistique et religieux; l'assignation à une école particulière; le placement de l'élève dans un groupe d'âge du primaire; son intégration dans un groupe-classe. Enfin, le recours à des services d'adaptation scolaire constitue une mesure parfois nécessaire pour des élèves en difficulté, mesure qui nécessite souvent un mode particulier de classement.

1re étape : l'insertion dans un système linguistique et confessionnel

La confession à laquelle l'élève appartient détermine le réseau scolaire vers lequel il sera acheminé. Cependant, des facteurs tels que le choix d'un projet éducatif plus conforme dans l'ensemble à leurs convictions ou l'accès à une école plus proche du domicile incitent des parents à inscrire leurs enfants dans une école dont ils ne partagent pas l'allégeance religieuse, ce qui renforce la diversité religieuse à l'intérieur d'une même école. Le Conseil insiste alors pour que *les éducateurs fassent en sorte que la diversité des croyances religieuses, philosophiques ou morales soit vécue positivement à l'école.*

Sur le plan linguistique, certains élèves reçoivent leur enseignement dans une autre langue que leur langue maternelle. C'est le cas, par exemple, des élèves qui auraient eu le droit d'être inscrits à l'école anglaise, mais qui fréquentent l'école française, ou encore des enfants de diverses ethnies qui, tout en n'étant pas de langue maternelle française, doivent fréquenter l'école française.

Selon le Conseil, *il importe que les responsables de l'enseignement tiennent compte des difficultés vécues par les enfants de langue maternelle autre que la langue dans laquelle ils reçoivent l'enseignement.* Ces élèves vivent certains problèmes d'adaptation scolaire, parfois même des retards dans certaines matières, et ils ne s'intègrent pas toujours aisément au groupe.

En outre, le Conseil croit que chaque milieu scolaire doit porter attention, lors du classement, au pluralisme culturel. Les enseignants exercent une grande influence dans la transmission des valeurs de la culture d'accueil, mais ils doivent aussi manifester *beaucoup d'ouverture devant les valeurs de ceux qu'ils accueillent.*

2e étape : L'assignation à une école

L'assignation à une école dépend principalement du lieu de résidence de l'enfant.

Lorsque le trajet entre le domicile et l'école excède un kilomètre ou présente certains dangers pour l'enfant, les exigences du transport scolaire entrent en ligne de compte. Il arrive parfois, à la suite d'une augmentation de la population ou de fermetures d'écoles, que l'école de quartier ou du territoire manque d'espace. Les commissions scolaires évitent de déplacer les élèves d'année en année et de diviser la famille lorsque celle-ci compte plusieurs enfants à l'école du quartier. Ce sont souvent les enfants uniques ou ceux provenant des zones périphériques du territoire de l'école qui sont affectés.

Selon le Conseil, il serait utile qu chaque école mène avec les parents une réflexion sur le déplacement des enfants : une plus grande participation des parents pourrait minimiser les effets négatifs de ces déplacements. Le Conseil note par ailleurs qu'il n'est pas toujours facile pour les parents de s'y retrouver dans les questions de répartition de la clientèle scolaire. En effet, le Conseil a observé des pratiques fort variées : *ici, la commission scolaire impose une assignation en fonction de critères détaillés qui s'appliquent automatiquement et qui règlent tous les cas à priori et sans discussion ; là, en l'absence de politiques ou de critères, les cas sont réglés arbitrairement avec les parents ; ailleurs, une politique établit des principes généraux qui laissent aux parents une marge de manoeuvre ; parfois, même, le choix de l'école rélève uniquement des parents.*

Au cours de ses travaux, le Conseil a relevé une série d'expériences intéressantes : dans une commission scolaire, chaque école définit ses objectifs et participe, avec la commission, à la direction de l'ensemble ; certaines commissions scolaires laissent aux parents le choix de l'école, pourvu qu'ils respectent des règles de conduite déterminées d'avance, alors que d'autres, à la suite de pressions des parents, ont mis sur pied une école « alternative » qui poursuit un projet éducatif différent dans sa philosophie et dans ses méthodes d'enseignement. Enfin, des parents ont la possibilité de visiter une école et d'y rencontrer le personnel responsable d'inscrire leur enfant à cette école.

Des changements tels que la dénatalité et les déplacements de population en fonction de nouveaux centres d'activités économiques amènent les commissions scolaires à devoir repenser la répartition de l'effectif scolaire.

Néanmoins, les commissions scolaires ne doivent pas faire cavalier seul : tous les agents du milieu doivent se concerter pour élaborer un projet pédagogique pour l'école. Comme il n'est pas facile de parvenir à un consensus sur un tel sujet, *le Conseil estime qu'il est important de diffuser les expériences positives ou négatives afin d'apporter un éclairage aux milieux qui s'interrogent sur ces questions.*

3e étape : l'assignation de l'élève à un degré

L'assignation de l'élève à un degré selon le groupe d'âge auquel il appartient est sans doute une amélioration par rapport à l'ancienne formule.

De façon générale, les élèves effectuent en six ans le cours primaire, qui se divise en deux cycles :

le premier cycle regroupe les enfants de six à neuf ans et le second, ceux de neuf à douze ans. Certains élèves, exceptionnellement doués, peuvent fréquenter l'école primaire durant cinq ans alors que d'autres, éprouvant des difficultés d'apprentissage, peuvent avoir besoin d'une septième année.

Bien que le classement s'effectue généralement suivant l'âge, des écoles organisent un regroupement « multi-âges » pour l'enseignement d'une matière ou pour la poursuite de certaines activités pédagogiques. Non seulement n'y a-t-il pas de différence marquée dans les apprentissages par rapport à ceux d'un groupe homogène, mais, en plus, les élèves sont plus heureux dans un groupe « multi-âges » et leur développement social se réalise plus harmonieusement.

D'après le Conseil, il ne suffit pas de mettre ensemble des élèves du même âge pour croire que tous sont égaux sur le plan des acquis scolaires. C'est pourquoi il insiste sur *trois composantes essentielles d'une organisation scolaire qui respecte le progrès continu de l'élève : les programmes et les méthodes d'enseignement, l'évaluation, et la participation de l'enseignant.*

Ainsi, les programmes et les méthodes d'enseignement doivent être suffisamment souples pour s'adapter aux différences qu'on observe sur le plan scolaire entre élèves d'un même degré : l'individualisation de l'enseignement s'avère nécessaire. Quant à l'évolution des apprentissages, qui fournit de précieuses indications sur le cheminement scolaire de l'enfant, elle doit servir à le classer de la façon la plus adéquate possible. Enfin, la compétence des enseignants est essentielle pour suivre le développement des élèves. C'est l'enseignant en effet qui interprète les programmes, procède à l'évaluation des objectifs d'apprentissage et adapte les activités pédagogiques au développement de chacun des élèves. Sa participation est donc essentielle au progrès continu de l'élève.

4e étape : l'assignation à un groupe

L'assignation à une classe particulière se produit lorsque la population scolaire justifie la formation de plus d'une classe par groupe d'âge. On se fonde alors sur plusieurs critères.

L'hétérogénéité des groupes, qui consiste à répartir le plus également possible les élèves forts, les moyens et les faibles dans un groupe-classe, le *nombre d'élèves par classe*, qui vise à former des groupes relativement égaux, la *mixité*, *l'exemption de l'enseignement religieux* et, enfin, les *rapports humains* ou, plus précisément, les conflits de caractère entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, sont les principaux critères sur lesquels les enseignants, avec le directeur d'école, s'appuient pour la répartition des élèves. Les parents semblent généralement exclus de cette opération. Or, le Conseil estime que les comités de parents pourraient y prendre une part active.

L'assignation à un groupe donne lieu, elle aussi, à des *expériences originales* : le partage entre deux enseignants des élèves d'un même degré, les uns formant un groupe faible, les autres un groupe moyen-fort ; l'emploi de deux *titulaires à mi-temps* pour le même groupe ; les *écoles à aires ouvertes*, où tous les enseignants et le directeur de l'école sont responsables et tous les élèves. Ces modalités de fonctionnement illustrent d'autres façons intéressantes de concevoir le regroupement des élèves.

En outre, il existe des *classes à degrés multiples* dont l'expérience se révèle positive, notamment au primaire, sur les plans de la créativité, du développement de la pensée personnelle et de l'autonomie du travail intellectuel.

Le Conseil dégage cependant des conditions minimales de succès :

— éviter des regroupements où se trouvent des élèves de première année, lesquels n'ont pas encore acquis les éléments essentiels au travail autonome ;
— ne favoriser que des regroupements d'élèves de degrés consécutifs ;
— choisir avec soin les enseignants affectés à ces groupes.

Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Depuis quelques années, on tend à intégrer aux groupes réguliers tous les élèves en difficulté qui peuvent l'être ; le Conseil souscrit à cette formule, mais des conditions minimales doivent être respectées. Une de ces conditions réside dans la qualité et dans la spécificité des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté. Si les élèves en difficulté sont intégrés dans des classes régulières sans recevoir de soutien particulier, l'intégration conduira à l'isolement encore plus grand de ces élèves.

Il est aussi primordial que le personnel enseignant et non enseignant appelé à oeuvrer auprès d'élèves en difficulté intégrés en classes régulières soit consulté au préalable et préparé adéquatement.

Recommandations

L'insertion dans un système linguistique et confessionnel

Le Conseil recommande:

Aux commissions scolaires

— de favoriser dans les différents programmes de formation ou de perfectionnement à l'intention des maîtres, des directeurs, des parents ou des élèves, la mise en place d'ateliers de sensibilisation sur « l'approche de la différence » dans le dessein de faire évoluer les mentalités dont on connaît l'influence sur l'éducation des enfants;

À l'école

— de s'assurer que tous les enfants soient bien accueillis à l'école et reçoivent tous les services auxquels ils ont droit quelle que soit leur appartenance religieuse et culturelle.

L'assignation à une école

Le Conseil recommande:

Aux commissions scolaires

— de faire preuve de plus de souplesse dans leurs pratiques d'assignation à une école et de tenir davantage compte de la participation des parents et des besoins spécifiques des enfants;

— de faire en sorte que les critères, les orientations générales, et les politiques de répartition scolaire indiquent toujours une marge de manoeuvre souple et dynamique;

— de voir à ce que les règles soient clairement diffusées pour éviter de favoriser certains groupes de parents au détriment d'autres;

— de définir un cadre de référence à long terme impliquant les parents et les enseignants lorsqu'il faudra procéder à des fermetures d'écoles et à la répartition de l'effectif scolaire;

Aux écoles

— de porter une plus grande attention aux élèves contraints de changer d'école.

L'assignation à un degré

Le Conseil recommande:

Au ministère de l'Éducation

— de soutenir l'individualisation de l'enseignement en favorisant la production de moyens didactiques souples et variés;

— de colliger et d'évaluer les expériences « multi-âges » de plusieurs écoles « alternatives » et d'écoles régulières afin de fournir une plus grande expertise à des milieux soucieux de chercher une meilleure façon d'assurer le progrès continu des élèves;

Aux écoles

— de se doter d'un projet pédagogique qui les guide dans la détermination du groupe le plus favorable au développement de toutes les dimensions de la personnalité de l'élève;

— d'appliquer prioritairement, contrairement à la pratique habituelle, une évaluation formative avec interprétation critériée (cette nouvelle pratique devrait réduire les effets sélectifs de l'école et développer une mentalité inspirée du progrès continu de l'écolier);

— de donner une information précise aux parents sur les raisons qui permettent à leurs enfants de compléter le cours primaire en cinq ans ou qui nécessitent d'ajouter une septième année.

L'assignation à un groupe

Le Conseil recommande:

Aux écoles

— d'ajuster l'évaluation en fonction des objectifs poursuivis lorsqu'on évalue les élèves;

— de favoriser, de soutenir et de stimuler la mise en place d'options pédagogiques réelles;

— de ménager des temps de concertation entre les éducateurs d'un même niveau d'âge pour offrir des projets pédagogiques qui favorisent l'interdisciplinarité.

L'éducation interculturelle

Cet avis résulte d'une étude menée par un comité ad hoc qui commença ses travaux en 1981. L'avis fut adopté au Conseil le 15 avril 1983.

Continuer à se développer et à progresser avec la volonté clairement manifestée de vivre en français selon sa propre culture, dans un climat de respect des héritages des communautés qui la composent et d'ouverture aux influences qui peuvent l'enrichir, tel est l'important défi qui se pose à la société québécoise.

Apprendre à intégrer et à accepter, apprendre à s'intégrer et à se faire accepter, voilà des objectifs que l'institution scolaire doit permettre de réaliser dans le cadre de sa fonction sociale.

C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a remis au ministre de l'Éducation un avis qui

propose d'apporter plus d'attention à *l'éducation interculturelle*. Celle-ci est rendue nécessaire plus particulièrement dans les grands centres où la diversité humaine caractérise le milieu scolaire. En 1982-1983, par exemple, on peut trouver à Montréal une école primaire dont les enfants appartiennent à 26 ethnies différentes, et deux autres où 70% des élèves sont d'une langue maternelle autre que le français et l'anglais. Il n'est donc plus rare de voir se côtoyer à l'intérieur d'une même école plusieurs races, plusieurs religions, plusieurs langues, plusieurs cultures. Cette situation particulière sollicite de l'école et de son personnel *une démarche adaptée et spécifique qui assume, respecte, valorise et utilise ces différences*.

Une *éducation interculturelle*, c'est d'abord une éducation qui prend en considération et tient compte de toutes les identités ethniques, raciales, culturelles qui composent notre société, ainsi que de leurs visions du monde et leurs cultures éducatives propres. C'est une éducation qui consiste à voir les aspects de la vie avec les yeux de plusieurs cultures et non pas seulement de l'unique point de vue d'une culture. Une éducation interculturelle consiste aussi à sensibiliser ux cultures et à leurs valeurs propres. Elle doit aussi chercher à faire mieux connaître les contributions de chacun des groupes ethnoculturels à l'édification de notre société. Elle consiste également à intégrer l'apport de plusieurs cultures dans notre culture, ce qui nous permet alors d'avoir une vision élargie du monde.

Si tout immigrant a la responsabilité de s'adapter au pays d'accueil et à la culture qui s'y trouve, il faut s'attendre à ce que la culture d'accueil à son tour accepte comme un enrichissement ces apports de valeurs culturelles nouvelles. De cette façon, l'éducation interculturelle serait une éducation au dialogue des cultures et consisterait à une *intégration* qui aurait pour but de rendre notre propre culture et ses valeurs accessibles aux autres, et une *acceptation* qui viserait à respecter les valeurs vécues par les représentants des autres cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer.

L'institution scolaire et l'intégration

En 1980, le Conseil déclarait dans son rapport annuel: « Le droit à l'éducation étant reconnu et accepté de tous, on veut s'assurer que tous les citoyens peuvent exercer de fait ce droit. » Pour accueillir les jeunes de diverses origines et leur donner une formation de bonne qualité, l'école doit être en mesure de déceler les difficultés auxquelles ils ont à faire face pour les aider à trouver les moyens de les surmonter. Certaines de ces difficultés, liées à l'apprentissage de la langue, à l'utilisation d'instruments pédagogiques inadaptés, à des attitudes ou à des aspects de l'organisation scolaire, exigent des actions urgentes.

Certaines barrières

La langue et la couleur de la peau

La fréquentation scolaire obligatoire prévue dans nos lois fait entrer à l'école des milliers d'enfants d'origine étrangère dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. Pour eux, la barrière linguistique devient leur premier obstacle sur le chemin de l'apprentissage scolaire. Cette situation se complique lorsque les parents ne parlent que leur langue maternelle, ce qui n'est pas cas d'exception. Il n'est pas rare non plus que nombre de ces enfants s'expriment dans la langue de leurs parents à la maison, utilisent le français à l'école et de surcroît regardent la télévision en anglais.

L'autre obstacle immédiat pour certains enfants est la réaction de leur entourage à la couleur de leur peau. L'enfant noir qui arrive dans une société blanche se rend compte de son statut de minoritaire. Cette prise de conscience peut, si elle n'est pas compensée par la qualité de l'accueil du groupe, augmenter la tension que l'enfant ressent déjà au point de perturber sa vie scolaire.

Tests et classement

Une mise en garde importante doit être faite sur l'usage des tests psychologiques d'aptitudes et d'intelligence uniformes pour ces enfants. La validité de ces instruments a déjà été contestée même lorsqu'ils sont appliqués à des groupes d'enfants nés et éduqués au Québec. On comprendra aisément que les appliquer à des jeunes de cultures différentes peut devenir profondément injuste.

Notre système de classement des élèves peut défavoriser certains jeunes arrivants qui perdent alors toute motivation à l'étude. Certains d'entre eux sont alors considérés comme « déviants » dans le système.

Ignorer également que les rapports qui s'établissent entre jeunes et adultes diffèrent selon les pays d'origine pourrait créer nombre de difficultés d'adaptation.

Relations parents-écoles

Les relations parents-écoles sont habituellement difficiles à établir car dans certains groupes ethnoculturels on fait une nette distinction entre les responsabilités de la famille et celles de l'école: souvent on s'en remet entièrement à celle-ci pour le progrès scolaire des enfants. À cela il faut ajouter que les parents ont à vivre leurs propres problèmes d'adaptation. Comment se surprendre alors que ces

parents ne soient pas portés à venir échanger à l'école sur les difficultés de leurs enfants ?

Moyens pour favoriser l'intégration

Structures d'accueil

Pour surmonter ces difficultés, il importe que l'école soit vraiment accessible, c'est-à-dire qu'elle soit accueillante tout au long de l'année, et que les élèves s'y sentent à l'aise et y vivent une vie intéressante et adaptée à leur développement. En ce qui concerne les enfants venant de groupes ethnoculturels différents, il importe qu'elle cherche à mieux les connaître, et tente aussi de respecter leur personnalité et leurs valeurs pour susciter chez eux la motivation nécessaire au succès scolaire et à l'insertion sociale.

Des structures d'accueil ont été créées par le ministère de l'Éducation, telle l'ouverture en 1973 du Bureau des services aux communautés culturelles à la Direction générale de Montréal. Ce bureau a apporté particulièrement sa contribution à la préparation de matériel pédagogique pour les classes d'accueil et de francisation, ainsi que pour le programme d'enseignement des langues d'origine. En 1973, le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires, a mis sur pied un certain nombre de classes d'accueil qui tiennent compte des différences occasionnées par la présence dans les écoles de nombreuses nationalités, du grand nombre de langues parlées et de la grande variété des antécédents scolaires des jeunes.

Le personnel enseignant

Plusieurs possibilités sont offertes au personnel enseignant pour la formation, pour le perfectionnement ou pour le soutien à l'action pédagogique. Outre le matériel pédagogique préparé par le ministère de l'Éducation et les cours universitaires sur l'enseignement du français en classe d'accueil et d'immersion, il existe les programmes d'études de langues et civilisations étrangères. Les centres d'enseignement et de recherche, bien pourvus en personnel et en ressources documentaires devraient être mis à contribution, car ils constituent des lieux d'approfondissement et des foyers de rayonnement des cultures implantées au Québec. Signalons également que le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a publié un répertoire de renseignements sur 65 organismes ethniques et huit multiethniques qui peuvent fournir une collaboration aux écoles.

Relations avec les parents

Pour aider les parents nouvellement arrivés à surmonter leurs propres difficultés et à venir plus facilement à l'école, le Conseil suggère que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires soient mis à contribution pour les aider à s'intégrer facilement dans leur nouveau contexte de vie en les éclairant sur les lois qui les concernent le plus, les modes de fonctionnement du système scolaire, l'existence des comités d'école, et aussi l'histoire et les traditions québécoises.

La présence d'« officiers de liaison » à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, permet au Conseil de penser qu'il serait souhaitable que des personnes issues de communautés ethnoculturelles soient embauchées pour assurer des rapports étroits entre l'école et la famille. Ainsi on pourra mieux parler d'un projet éducatif viable, si les groupes qui sont numériquement faibles à l'intérieur d'une école peuvent faire valoir leurs préoccupations et leurs besoins propres.

L'institution scolaire et l'acceptation

La société d'accueil doit être consciente des apports positifs que les groupes ethnoculturels recèlent en eux. Leurs valeurs culturelles doivent être considérées comme un enrichissement possible de la société. En plus de sa contribution à l'accueil d'intégration, l'institution scolaire doit participer à l'accueil d'acceptation notamment en pratiquant le dialogue des cultures par le truchement des matières enseignées, par les activités parascolaires et surtout par les attitudes de tout le personnel.

Besoins

Pour la société d'accueil, les attitudes sont au premier rang des conditions nécessaires à une bonne qualité d'accueil. Les immigrés souhaitent s'épanouir dans leurs différences et leurs similitudes avec la société d'accueil. *Ceci entraîne néanmoins une sorte de réaménagement de leur culture d'origine sous forme d'emprunt et d'abandon.* Dans certains cas, cela signifiera pour le nouvel arrivant un renoncement à certaines valeurs pour partager celles qui promeut la société québécoise. Dans ce sens, le Conseil constate qu'il n'existe pas encore d'ouvrages d'introduction à la vision du monde des groupes ethnoculturels, à leurs cultures familiales, sociales, éducatives, économiques et politiques. Il souhaite que cette lacune puisse être comblée le plus rapidement possible pour permettre la compréhension, l'acceptation, le maintien et la promotion de ces cultures telles qu'elles se vivent et se définissent elles-mêmes dans leur nouveau contexte de vie.

Il va de soi que le respect de la différence que l'on voudrait voir dans la société soit présent dans l'institution scolaire. Enseigner dans des classes où on retrouve plusieurs cultures requiert, outre la motivation, certaines aptitudes de même qu'un supplément de formation pour mieux connaître et

mieux comprendre les styles de vie et les valeurs des jeunes qui fréquentent ces classes.

Moyens pour favoriser l'acceptation

Pour permettre à tous ceux qui fréquentent l'institution scolaire de s'accepter dans leurs différences, certains moyens doivent être retenus, tels les contacts ou les rencontres avec des représentants des différents groupes culturels, la participation aux activités des associations culturelles, à des sessions ou à des ateliers de formation donnés par des centres qui s'occupent d'éducation interculturelle, l'engagement de personnel enseignant et non enseignant de la même origine sociale ou ethnique que celle de la majorité des élèves.

L'enseignement et les activités parascolaires

Dans l'école, la contribution à l'éducation interculturelle s'exerce d'abord par le comportement du personnel, et ensuite à l'occasion de l'enseignement de certaines disciplines ou par les activités parascolaires. Il n'est pas ici question d'ajouter aux programmes d'études, il s'agit plutôt d'informer et de former à travers des activités d'enseignement existantes.

Parmi les disciplines du programme et les activités parascolaires, il en est qui se prêtent plus particulièrement à l'éducation interculturelle, en raison de leurs objectifs et de leur contenu, comme l'histoire, la géographie, la littérature et les arts. Que ce soit par la connaissance du passé, la description des contrées où vivent les peuples les plus divers, la présentation d'activités qui mettent en relief les trésors artistiques de toutes sortes, que ce soit par les campagnes de sensibilisation aux besoins d'aide exprimés par des populations démunies, l'institution scolaire a beaucoup à faire pour présenter la réalité le plus objectivement possible et pour corriger, au besoin, les jugements erronés, les préjugés et les idées toutes faites.

Les activités parascolaires constituent aussi un cadre idéal pour promouvoir l'acceptation et sensibiliser l'école à la diversité et à la richesse de la population qui la compose. Elles ont la faveur des jeunes et font appel à leur créativité, à leur imagination et suscitent leur collaboration. Les activités parascolaires leur permettent de manifester leurs talents mieux qu'ils ne sauraient le faire en d'autres circonstances. Elles proposent des objectifs tangibles à atteindre comme un spectacle, une célébration profane ou religieuse, une exposition et font appel à toutes les ressources de la communauté scolaire: les élèves eux-mêmes, les enseignants, les parents, les organisations ethniques ou religieuses.

Matériel didactique

Avec la meilleure volonté du monde, les enseignants ne sauraient faire des miracles s'ils ne possèdent pas les instruments pédagogiques appropriés, surtout lorsque le matériel didactique dont ils disposent véhicule des préjugés racistes, ethniques et religieux. Le ministère de l'Éducation a, en ce qui a trait à l'approbation des manuels scolaires, demandé de respecter les valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu, d'éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et d'assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants. Il s'agit d'une mesure dont il est important d'assurer l'application.

Les langues d'origine

Des études tendent à prouver que lorsque les élèves ne maîtrisent pas suffisamment ni leur langue maternelle ni la langue de la sociégé d'accueil, ils accusent un retard dans leur développement. Elles démontrent aussi que le succès des enfants dans une langue seconde, c'est-à-dire la langue de la société d'accueil, dépend de leur maîtrise de la langue maternelle. Donc l'enseignement des langues d'origine doit trouver sa place dans la formation des jeunes qui viennent des groupes ethnoculturels divers. Il serait heureux que l'on puisse multiplier les cours qui se donnent déjà dans le cadre du Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.).

Conclusion

La société québécoise est diverse. Les héritages culturels qui forment son patrimoine doivent entrer dans la composition d'une culture qui, comme tout autre fait de civilisation, est toujours en évolution. « Toutes les grandes civilisations sont des civilisations de carrefour qui ont su marier en elles des influences d'origines diverses », a dit Claude Lévi-Strauss.

Comment développer l'héritage culturel français de cette société, dans le respect de toutes ses composantes? C'est un défi, mais il n'est pas insurmontable, à la condition que chaque personne et chaque groupe ethnoculturel apprennent à découvrir les autres et à les accepter tels qu'ils sont. Apprendre à être dans une société diverse, c'est bien un objectif d'éducation. C'est dans cet esprit que l'institution scolaire a une contribution très importante à apporter. Par ses structures d'accueil et l'aide pédagogique qu'elle a mises en place, elle apporte aux jeunes venant des groupes ethnoculturels les plus divers la possibilité d'exercer leur droit à l'éducation. Il lui revient, ensuite, avec la famille et la communauté, d'entraîner les jeunes dans l'apprentissage du respect des cultures et de l'écoute de

l'autre. L'école, tant par son enseignement que par son personnel, doit s'engager dans une éducation qui soit attentive au sens des valeurs et des visions du monde qui sont vécues par tous les jeunes qui la fréquentent, car ceux-ci sont des témoins vivants des cultures qui vivent au Québec.

Pour promouvoir l'éducation interculturelle à l'école, le Conseil recommande:

1) Que, parallèlement à la lutte contre les stéréotypes racistes ou ethniques, soient mis en relief les aspects positifs des valeurs culturelles des composantes de la population au Québec, soit par le matériel didactique ou l'enseignement, soit par la formation et le perfectionnement du personnel enseignant.
2) Que les commissions scolaires et les écoles consultent les communautés ethnoculturelles sur les meilleurs moyens à prendre pour favoriser les activités d'intégration et d'acceptation.
3) Que les commissions scolaires et les écoles prennent les moyens nécessaires pour assurer la participation de tous les groupes ethnoculturels à la vie de l'école, soit par des manifestations artistiques ou religieuses, des « journées ethnoculturelles » ou d'autres activités, soit par leur présence au comité d'école.
4) Que les écoles qui sont situées dans des milieux composés de divers groupes ethnoculturels se donnent des projets éducatifs qui prennent en considération non seulement l'intégration des jeunes à la vie de l'école, mais aussi le respect des valeurs vécues par ceux-ci, que ce soit par les disciplines, par les activités parascolaires ou par la collaboration avec les parents.
5) Que soit encouragée, chez le personnel enseignant, la participation aux activités des associations culturelles, à des sessions ou ateliers de formation, soit avec ces associations, soit avec des centres voués à l'éducation interculturelle.
6) Que le ministère de l'Éducation et les organismes qui administrent le système d'enseignement prennent, en consultation avec les parents, les dispositions nécessaires à l'embauche et à la stabilité de personnel enseignant et non enseignant venant de groupes ethnoculturels différents, là où le mieux-être des élèves le requiert.
7) Que soient maintenues, développées et diversifiées les formules qui favorisent l'accueil et l'intégration des enfants à la vie et à l'école québécoises.
8) Que les élèves qui ont bénéficié des services des classes d'accueil reçoivent une attention spéciale, dite de post-accueil, dans les écoles qui les reçoivent.
9) Que les commissions scolaires aient la possibilité d'embaucher des agents de liaison issus de groupes ethnoculturels et chargés d'établir la communication entre elles et les familles.
10) Que les commissions scolaires et les écoles voient à adapter les grilles-matières à leurs besoins d'éducation interculturelle.
11) Que les services d'éducation des adultes soient invités à apporter leur contribution aux activités d'accueil d'intégration des nouveaux venus au Québec.
12) Que, par les attitudes du personnel enseignant et à l'occasion de certaines disciplines, comme l'histoire, la géographie, la littérature, les arts, les élèves soient sensibilisés aux valeurs vécues par les groupes ethnoculturels qui composent la société québécoise.
13) Que les commissions scolaires et les écoles fassent un accueil plus large au programme d'enseignement des langues d'origine du ministère de l'Éducation.
14) Que soient favorisées les activités parascolaires d'ordre interculturel, tant par la collaboration du personnel enseignant avec les élèves que par des apports fournis par les communautés culturelles elles-mêmes.
15) Que soit mise de l'avant une plus grande collaboration entre le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et le ministère de l'Éducation, dans le but de stimuler l'éducation interculturelle, tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.

La formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle

Cet avis a été préparé par la Commission de l'éducation des adultes et a été adopté à la 280e réunion du Conseil.

Pour que les jeunes adultes puissent espérer

Préoccupé par le sort réservé aux jeunes adultes québécois âgés de 15 à 24 ans, dont le tiers vit sous le seuil de la pauvreté, le Conseil centre son attention sur les mesures à prendre pour améliorer leur formation et leur préparation au travail et pour favoriser leur participation active à la vie en société.

Non pas une, mais des jeunesses

Selon qu'ils sont décrocheurs, chômeurs, assistés sociaux ou en quête désespérée d'un premier emploi, les 15-24 ans ne vivent pas tous les mêmes problèmes. Cependant, le Conseil a observé chez

eux des caractéristiques communes, telles l'absence de projets d'avenir, l'inquiétude, le désabusement, quand ce n'est pas le désespoir pur et simple.

Les principales répercussions de cet état de choses sont les suivantes: abus d'alcool et de drogues, délinquance, suicide. Il est pour le moins tragique de constater la corrélation manifeste entre les problèmes vécus par les jeunes adultes et l'augmentation très rapide du taux de suicide chez ces derniers. Actuellement, le suicide représente 13% de tous les décès chez les 15 à 19 ans et 19% chez les 20 à 29 ans.

La situation des jeunes adultes est d'autant plus inquiétante, qu'elle serait due, non seulement à la conjoncture économique, mais aussi à des facteurs permanents. Ainsi, la notion même de travail a changé et le système scolaire, à l'instar des autres institutions sociales normalement chargées d'assurer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, éprouve des difficultés à s'adapter aux changements.

La formation: un élément-clé

Cependant, tout espoir n'est pas perdu pour les jeunes défavorisés: une formation meilleure leur permettra de mieux s'insérer socialement et professionnellement. L'enseignement régulier a récemment commencé à se préoccuper des jeunes adultes.

En éducation des adultes, par ailleurs, de nouvelles approches pédagogiques s'avèrent fort intéressantes car elles répondent mieux aux besoins de certains jeunes ayant subi des échecs répétés dans le système régulier.

D'ailleurs, le Conseil ne manque pas d'insister pour que le réseau scolaire vise à tout prix à accroître la persévérance scolaire chez les jeunes qui fréquentent nos établissements.

Un rôle déterminant pour les Services d'éducation des adultes

Les Services d'éducation des adultes pourraient fort bien accueillir de nombreux jeunes adultes, mais leurs ressources sont très limitées. Le Conseil regrette vivement cette situation et il souhaite que ces services exercent auprès des jeunes défavorisés des fonctions d'accueil, d'information, d'orientation et d'évaluation, fonctions qu'ils ont déjà remplies avec compétence auprès de diverses populations.

Un premier volet: la formation de base

On observe déjà, mais trop rarement, des formes d'enseignement adaptées aux besoins des milliers de jeunes Québécois qui ont quitté l'école et qui désirent compléter leur formation de base, tel cet enseignement conçu pour des jeunes décrocheurs, à l'école Marie-Anne à Montréal et au Centre le Goéland à Sherbrooke; un nouveau centre doit voir le jour à l'automne 1983 dans la région de Québec. Il existe aussi des programmes de « Retour aux études » offerts par les Services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires de Jérôme-Le-Royer, Sault-Saint-Louis et Verdun.

Selon le Conseil, il faut permettre aux jeunes adultes de pouvoir compléter leurs études secondaires, tant en formation professionnelle qu'en formation générale, ou du moins de s'inscrire à des cours qui leur donnent la possibilité de mieux s'intégrer au marché du travail.

Un second volet: la formation professionnelle

Pour les jeunes adultes qui ne sont ni à l'école, ni sur le marché du travail, une bonne formation professionnelle pourrait les préparer adéquatement à participer activement au développement de notre société et partant, à leur propre développement. Le Conseil insiste à ce chapitre pour que toutes les forces de la collectivité se mobilisent: État, municipalités, commissions scolaires, services d'éducation des adultes, gens d'affaires, syndicats, organismes professionnels, associations et citoyens doivent s'unir pour la mise en oeuvre de programmes adéquats de formation.

Le Conseil préconise que se développent, entre autres, des formules d'alternance études — travail. Malgré leur grand intérêt, les expériences de formation en entreprise sont restreintes et peu accessibles aux jeunes adultes qui en ont pourtant un pressant besoin. Pour remédier à cette situation, l'État doit contribuer au financement des stages en industrie. Les syndicats et les employeurs, de leur côté, doivent prendre une part active au processus de la formation, tant pour les normes que pour le fonctionnement ou encore le mode d'évaluation. Pour leur part, les Services d'éducation des adultes collaboreront à la conception des programmes et à la renconnaissance de la qualité de la formation.

Toutefois, pour être significatifs, les programmes de formation pratique en entreprise doivent permettre aux jeunes de déboucher sur *une réelle possibilité d'emploi*. Aussi importe-t-il d'explorer des formules nouvelles permettant aux jeunes d'avoir accès au marché du travail: le travail partagé, le compagnonnage, les contrats de solidarité comptent parmi les solutions possibles.

L'insertion sociale

Il ne suffit pas seulement de prendre des mesures pour que les jeunes adultes puissent occuper la place qui leur revient sur le marché du travail. Les

problèmes auxquels ils ont à faire face les amènent à se replier sur eux-mêmes et il faut briser leur isolement, non seulement par leur insertion professionnelle, mais aussi par une participation active à la vie de la société.

Le Conseil a observé plusieurs expériences intéressantes qui favorisent chez les jeunes l'entraide et la participation sociale: mouvements de jeunesse, tels l'Association pour la défense des droits sociaux qui vient en aide aux 18-30 ans bénéficiaires de l'assistance sociale ou encore le Front commun des assistés sociaux du Québec; Maisons de jeunes; projets de création d'emplois subventionnés par les gouvernements; projets d'action coopérative ou d'action communautaire comme, par exemple, des réparations dans un logement ou des rénovations effectuées dans un quartier... Le Conseil réclame que les Services d'éducation des adultes, de concert avec les divers partenaires sociaux, appuient concrètement ces types d'expériences

Des moyens concrets pour que les jeunes puissent espérer

À la suite de son examen de la situation des jeunes adultes, le Conseil reconnaît que tout espoir n'est pas perdu pour eux pourvu que des mesures bien concrètes soient prises le plus rapidement possible. Aussi le Conseil recommande-t-il:

1) Que le gouvernement du Québec accorde aux Services d'éducation des adultes les crédits nécessaires pour faciliter et augmenter l'accès des jeunes adultes aux services d'accueil et d'orientation ainsi qu'aux divers services éducatifs offerts afin de leur assurer une formation générale accrue et une formation professionnelle adéquate pour entrer dans le marché du travail.
2) Que le gouvernement du Québec établisse un système de prêts et bourses pour les jeunes adultes économiquement faibles qui, après avoir abandonné leurs études, décident de s'inscrire à temps plein pour obtenir leur certificat de 5e secondaire.
3) Que le ministère de l'Éducation du Québec verse aux jeunes adultes qui viennent de milieux démunis et qui doivent compléter certains cours de formation de base ou certains cours de formation professionnelle à temps partiel pour s'intégrer au marché du travail, une allocation additionnelle à leur prestation d'aide sociale ou d'assurance-chômage qui leur permette d'assumer les frais de scolarité qu'ils doivent encourir.
4) Que le ministère de l'Éducation du Québec augmente les ressources destinées aux activités d'alphabétisation et de formation socioculturelle offertes dans les différents organismes reconnus, particulièrement pour les jeunes de moins de 25 ans.

Une formation favorisant l'insertion professionnelle des jeunes

5) Que le gouvernement du Québec, de concert avec ses partenaires sociaux, recherche, élabore et promeuve diverses formules de formation professionnelle adaptées aux besoins et aux caractéristiques des jeunes adultes.
6) Que, dans cet esprit, le gouvernement du Québec encourage et favorise entre autres formules l'alternance études-travail en formation professionnelle pour les jeunes de 15 à 24 ans qui ont quitté l'école et qui ne peuvent obtenir un emploi.
7) Que le ministère de l'Éducation du Québec verse une allocation de formation additionnelle, s'il y a lieu, à leurs prestations d'aide sociale ou d'assurance-chômage aux jeunes de 15 à 24 ans aptes au travail et sans emploi qui voudraient s'engager dans un système d'alternance études-travail pour les aider à défrayer certaines dépenses nécessitées par ce type de formation.
8) Que le gouvernement du Québec étudie avec ses partenaires sociaux (les employeurs et les syndicats) diverses formules facilitant l'entrée des jeunes au marché du travail (travail partagé, compagnonnage, temps partiel,...) et la levée de contraintes réglementaires ou syndicales qui entravent leur insertion professionnelle.

Une adaptation de l'école aux besoins des jeunes

9) Que le ministère de l'Éducation du Québec appuie et supporte par un financement adéquat
   - l'implantation de formules pédagogiques plus souples et mieux adaptées aux besoins diversifiés des jeunes inscrits à l'école secondaire;
   - les programmes de prévention et de soutien éducatif nécessaires aux jeunes susceptibles de quitter l'école;
   - une aide à la pension et au transport à certains élèves qu'un déplacement vers une autre école ou une autre commission scolaire peut motiver davantage à poursuivre leur formation;
   - les expériences de « responsabilisation » sociale des jeunes et de formation par l'action en milieu scolaire.
10) Que les milieux scolaires multiplient les différentes collaborations possibles avec les organismes à vocation sociale pour aider à augmenter la persévérance scolaire des élèves susceptibles d'abandonner prématurément l'école.

11) Que les milieux scolaires, en collaboration avec les Services d'éducation des adultes et les différents organismes concernés, exploitent davantage le programme d'initiation à la vie économique dans son volet sur la coopération pour tous les élèves et aident à la création de coopératives étudiantes afin que les valeurs coopératives aient un prolongement dans la communauté au sortir de l'école.

Un soutien éducatif à la participation sociale des jeunes

12) Que le Service d'éducaion des adultes aient le mandat d'encourager la création de regroupements de jeunes et de leur accorder un soutien éducatif et matériel selon leur besoins.

13) Que les Services d'éducation des adultes aient le mandat d'appuyer et de soutenir les activités des jeunes qui s'engagent dans des projets communautaires:

- en assurant, avec la collaboration des organismes du milieu, des activités de formation répondant aux besoins précis des jeunes engagés dans divers projets, qu'ils s'agisse de formation professionnelle, générale ou socioculturelle;
- en définissant et appliquant des modalités de reconnaissance des acquis de connaissances et d'expériences des jeunes engagés dans les projets.

14) Que les organismes concernés s'engagent à promouvoir auprès des jeunes en difficulté les valeurs et les principes de la coopération et les encouragent à créer leur propre coopérative leur permettant ainsi de se prendre en charge et de compléter dans l'action leur formation personnelle et sociale.

15) Que le gouvernement du Québec organise une vaste campagne d'éducation populaire pour promouvoir la mise sur pied de projets communautaires qui favoriseront l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Une concertation pour mieux coordonner les services destinés aux jeunes

16) Que le Service d'éducation des adultes ou tout autre organisme reconnu prennent la responsabilité d'assurer une concertation dans leur région entre les responsables de l'éducation, de la main-d'oeuvre, des entreprises et des syndicats dans le but de prévoir les programmes de formation professionnelle selon les besoins présents et futurs du marché du travail.

17) Que les organismes locaux offrant des services aux jeunes adultes (Centres de Main-d'oeuvre, Services d'éducation des adultes, regroupements de jeunes, groupes d'action communautaire ou pastorale, CLSC, Maisons de Jeunes, Services de consultation, d'aide et d'hébergement...) se concertent dans le but de mieux coordonner leurs actions et d'aménager un lieu central d'information, de référence et d'accueil pour les jeunes qui ont besoin d'être aidés ou guidés, ou encore, qui cherchent à s'organiser.

Projet de règlement modifiant le règlement pédagogique du secondaire

Le ministre de l'Éducation a soumis au Conseil le 12 mai 1983 un projet de modification au Règlement sur le régime pédagogique du secondaire adopté le 23 février 1983. Le Règlement, tel que formulé, empêchait les commissions scolaires qui avaient déjà fixé la note de passage à 60% ou qui avaient l'intention de le faire avant le 1er juillet 1986, de donner suite à leur projet. Le Conseil a pris connaissance du projet de Règlement modifiant le Règlement pédagogique du secondaire au sujet de la note de passage (60%), à sa 281e réunion, les 9 et 10 juin.

Effectivement, le Conseil est d'accord avec ce projet de modification qui rend le règlement plus souple en permettant aux commissions scolaires, qui ont déjà fixé a note de passage à 60% pour leurs élèves, de maintenir leurs exigences. De plus, l'on ne peut que se réjouir des dispositions que le Ministère entend prendre, de concert avec les organismes scolaires, pour éviter une hausse indue du taux d'échecs, soit notamment des mesures propres à hausser la qualité des apprentissages. Cette action rejoint le souhait que le Conseil avait exprimé dans un avis sur un précédent projet de règlement des études secondaires.

La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence

Cet avis préparé par la Commission de l'enseignement secondaire a été adopté par le Conseil à sa 281e réunion, le 10 juin 1983.

Sensible au fait que l'école secondaire accueille des jeunes dont les besoins sont variés et fort marqués, le Conseil supérieur de l'éducation a examiné comment celle-ci peut dispenser des services éducatifs de qualité qui permettent aux jeunes de se développer pleinement et harmonieusement à la mesure de leurs dons et de leurs talents.

Beaucoup a été dit sur les élèves qui rencontrent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage au cours de leur cheminement scolaire; cette fois-ci, l'attention du Conseil se tourne avant tout vers les jeunes qui manifestent des dons ou des talents particuliers. Il a paru urgent et utile au Conseil d'examiner les caractéristiques, les besoins et les attentes des jeunes qui sont particulièrement doués ou talentueux. Par ailleurs, fortement convaincu qu'il faille élargir à d'autres domaines qu'à celui de l'activité intellectuelle la reconnaissance des dons et des talents chez les jeunes, le Conseil rappelle que l'école réalise mieux les exigences de sa mission éducative lorsqu'elle dispense aux élèves des activités qui leur permettent de développer de façon optimale les habiletés dont ils sont pourvus; l'intérêt et les dispositions des jeunes pour le théâtre, le sport, la mécanique, les beaux-arts, les jeux électroniques, les activités scientifiques sont des dimensions qui peuvent, selon le cas, être propres à chaque personne que l'école a le rôle de développer.

Des élèves différents dans une même école

Non seulement l'élève a-t-il le droit d'avoir accès à l'école publique, mais aussi a-t-il le droit d'être différent.

Autant il est admis que l'école doive apporter une réponse aux besoins des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, autant il est fréquent de constater de fortes résistances a priori à l'endroit de toute tentative de dispenser des services particuliers aux élèves doués et talentueux souvent considérés, sur le plan social, comme privilégiés.

Le droit à l'éducation s'accompagne du droit à *l'égalité des chances*. Loin de réduire les individus à un traitement uniforme, à des exigences confinant à la médiocrité et à la négation de toutes les différences individuelles, *l'égalité des chances signifie que chaque personne a la possibilité de pousser sa formation aussi loin qu'elle le veut et selon les modes qui lui sont les plus appropriés*. Ainsi, tout individu, qu'il soit particulièrement doué ou talentueux, qu'il rencontre des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, doit-il pouvoir atteindre le plein épanouissement de sa personnalité. C'est pourquoi le principe de l'égalité des chances nécessite des moyens d'action aptes à favoriser le cheminement de chaque jeune tout au long de son séjour à l'école.

Une intégration basée sur l'identification des besoins individuels

Pour que l'école puisse aider l'élève à apprendre à se développer pleinement et à s'intégrer harmonieusement, elle doit en tout premier lieu connaître ses besoins par une analyse personnalisée. *Toute intégration ne saurait avoir lieu sans cette connaissance qui permette par la suite des interventions adaptées aux attentes et aux capacités individuelles*. Aussi le Conseil invite-t-il l'école qui habituellement sait reconnaître les handicaps physiques et mentaux ou encore les traits de génie, à centrer son attention sur *les besoins de ces mêmes jeunes en tenant compte de leur capacité de développer leur corps, leur intelligence, bref tout leur être*.

C'est en redonnant un sens positif aux difficultés que rencontrent les élèves dans leurs activités scolaires et en valorisant les dons et les talents qu'ils démontrent ou pourraient démontrer qu'on leur permettra de s'intégrer véritablement à l'école.

Pour un enseignement personnalisé

Voir à ce que l'élève apprenne selon son rythme, ses aptitudes et ses capacités: tel est le défi de taille que doit relever l'école dans son projet d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des jeunes particulièrement doués ou talentueux.

L'enseignement individualisé semble difficilement réalisable alors que les enseignants, qui doivent rencontrer des groupes d'élèves nombreux et hétérogènes, sont contraints d'adopter une approche « de masse » qui rend particulièrement ardue une intervention personnalisée dans le cheminement de chacun des élèves.

Pourtant, les élèves pourraient se développer davantage si les enseignants tenaient compte *de leurs aptitudes en adaptant leurs interventions à la diversité des styles d'apprentissage qui caractérisent chacun des élèves*.

Des expériences tentées dans certaines écoles pour personnaliser l'enseignement démontrent qu'il ne s'agit pas là d'une mission impossible.

Ainsi, dans plusieurs écoles visitées par la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil, les enseignants ont modifié leurs méthodes d'enseignement, tout en respectant les objectifs des programmes d'enseignement. Ils reconnaissent les difficultés et les progrès de leurs élèves parce qu'ils pratiquent une évaluation formative continue et discutent entre eux des problèmes des élèves. Apprenant à reconnaître individuellement leurs élèves au cours d'activités scolaires diverses, les enseignants participent aussi avec eux à des activités sportives, théâtrales ou musicales qui, dans ce contexte, n'ont rien de « parascolaire ». Fait à noter, ces pédagogues sont soumis au même rapport maître-élèves, aux mêmes tâches, et régis par la même convention collective de travail que leurs collègues d'autres écoles.

Une participation nécessaire des enseignants

Le processus d'intégration pose un défi de taille aux enseignants qui devront s'adapter à la présence, dans une même classe, d'élèves qui ont des handicaps physiques, qui connaissent certains problèmes socio-affectifs ou encore qui manifestent des talents particuliers.

Le Conseil estime que *les enseignants doivent participer étroitement, non seulement à l'élaboration de politiques relatives à l'intégration, mais aussi à la détermination d'orientations claires et de moyens d'action efficaces* qui soutiennent une intégration scolaire axée sur une formation personnalisée de qualité.

Ainsi, de l'avis du Conseil, il est primordial que les enseignants soient invités à prendre part à *l'expérimentation et à l'évaluation de projets diversifiés* visant à développer auprès des élèves en difficulté et des élèves particulièrement doués ou talentueux des approches pédagogiques nouvelles. Il appert que l'affectation des enseignants à des expériences d'enseignement avec des élèves doués ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ne doit pas dépendre de critères exclusifs, tel celui de l'ancienneté; les expériences humaines et professionnelles des enseignants, leur compétence et leur motivation doivent aussi être prises en considération.

Des mesures pédagogiques simples et adaptées aux besoins individuels des élèves

Le Conseil a identifié plusieurs approches pédagogiques, dont certaines ont déjà été éprouvées et qui sont susceptibles de satisfaire les besoins individuels des jeunes dans des classes hétérogènes.

Ainsi, pour des jeunes qui présentent certaines *difficultés dans leurs apprentissages, l'évaluation formative* demeure un outil pédagogique capital qui permet à l'enseignant de décaler les difficultés qui surgissent et d'apporter sur-le-champ les correctifs nécessaires. Aussi importe-t-il que les enseignants disposent *de temps et de locaux* pour rencontrer les élèves et solutionner avec eux leurs difficultés propres. Il est aussi nécessaire que les enseignants *partagent des renseignements* sur les difficultés et les progrès que rencontrent leurs élèves et qu'ils se concertent pour les aider. *L'utilisation des journées pédagogiques* et le temps prévu pour des activités autres que l'enseignement pourraient servir à cette fin.

Par ailleurs, certaines commissions scolaires ont déjà élaboré des mesures novatrices pour les élèves rencontrant des échecs dès les premières années de leur arrivée à l'école secondaire. L'un de ces moyens consiste à *prolonger d'une année* pour certains jeunes la durée du *premier cycle* afin de leur permettre de prendre trois ans au lieu de deux pour maîtriser les apprentissages fondamentaux dans les matières de base. Cette mesure a notamment l'avantage de respecter le rythme d'apprentissage propre à chaque élève en adaptant la pédagogie à des besoins particuliers.

Dans certaines écoles, les jeunes doués ou talentueux bénéficient d'un programme d'enseignement qui, tout en tenant compte des objectifs des programmes officiels, est enrichi des diverses notions susceptibles de satisfaire aux besoins d'apprendre des élèves; cette formule leur permet en outre d'apprendre selon leur rythme. Des expériences de ce type dépendent en grande partie de la créativité et du dévouement des enseignants, lesquels sont appelés à élaborer des activités d'apprentissage adaptées aux besoins de leurs élèves.

Toutefois, les approches pédagogiques adaptées aux besoins des jeunes doués ou talentueux nécessitent non seulement des ressources humaines qualifiées, mais aussi des ressources financières suffisantes. Selon le Conseil, les règles budgétaires, qui prévoient l'attribution d'allocations supplémentaires pour l'adaptation scolaire et l'expérimentation pédagogique, devraient aussi contenir des dispostions relatives à la réalisation de projets dans le domaine de la douance.

Répondre aux besoins de formation des enseignants

Des mesures pédagogiques novatrices et une approche personnalisée de l'enseignement exigent que les enseignants soient adéquatement formés pour se sentir à l'aise devant une classe composée d'élèves aux besoins fort diversifiés. C'est pourquoi le Conseil estime que le Service de la formation du personnel scolaire devrait informer les enseignants sur diverses approches de l'enseignement en fonction des besoins, des rythmes et des intérêts des jeunes, particulièrement de ceux qui rencontrent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et des élèves doués ou talentueux. De plus, les enseignants et le personnel scolaire devraient pouvoir bénéficier de formules variées de perfectionnement. Pour mieux y parvenir, les écoles secondaires seraient appelées à faire connaître les besoins individuels et collectifs de perfectionnement de leur personnel enseignant.

Pour des écoles régionales ou nationales

L'intégration scolaire ne pouvant convenir parfaitement à tous les élèves, le Conseil estime que des jeunes aux besoins très spécifiques dans des disciplines telles la danse, la musique, ou encore

dans l'apprentissage de certains métiers, de même que ceux qui rencontrent des difficultés particulièrement intenses dans leur apprentissage et leur adaptation à la vie scolaire et communautaire devraient avoir la possibilité sur tout le territoire québécois de fréquenter des écoles adaptées à leurs besoins.

C'est pourquoi le Conseil souhaite que les commissions scolaires puissent créer sur leur territoire des écoles dont les visées éducatives et l'organisation pédagogique assurent des services particuliers aux élèves qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage graves ou aux jeunes dont les dons et les talents réclament une organisation scolaire appropriée. Ces établissements pourraient constituer des écoles régionales ou nationales de formation selon les objectifs visés et les besoins de la population scolaire.

À la suite de son analyse le Conseil recommande:

1. Que dans tous les documents officiels qu'il élabore à l'intention des jeunes dans les écoles secondaires, le Ministère reconnaisse explicitement l'existence d'élèves qui ont des dons ou des talents particulièrement évidents; que le Ministère fasse état des droits, des attentes et des besoins de ces jeunes et qu'il énonce les responsabilités qui lui incombent à leur égard.
2. Que toutes les commissions scolaires, dans la politique locale qu'elles sont déjà invitées à élaborer en vue de l'intégration des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, reconnaissent également l'existence des dons et des talents des jeunes qui fréquentent les écoles secondaires; que cette politique détermine les objectifs à poursuivre pour planifier les services auxquels ces élèves ont droit, dresse un plan d'action qui rende ces objectifs réalisables et évaluables selon des échéanciers précis, à l'aide de ressources bien identifiées, en vue de résultats partagés par tous les partenaires du projet pédagogique de chacune des écoles.
3. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires mettent à la disposition des éducateurs des instruments ou des modèles d'activités qui permettent d'identifier les habiletés intellectuelles cognitives, les habiletés socio-affectives et les habiletés sensori-motrices qui sont les principaux domaines dans lesquels les élèves expriment leurs dons ou leurs talents et qu'ils fournissent des moyens (banque d'activités et d'information) par lesquels les éducateurs puissent intervenir efficacement dans l'identification des besoins et la formation de leurs élèves.
4. Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires mettent à la disposition des éducateurs les principaux instruments produits à l'étranger, et particulièrement aux États-Unis, sur l'identification de la douance; que ces documents soient traduits, adaptés aux champs de douance privilégiés par les écoles secondaires québécoises; que le Ministère fasse connaître ces travaux au moyen d'activités d'animation et qu'il rende les outils accessibles à tous les intervenants dans l'école.
5. Que le Ministère accorde aux commissions scolaires des allocations supplémentaires qui permettront aux écoles d'élaborer et de réaliser des projets novateurs visant la mise en place d'approches d'enseignement variées et l'expérimentation de matériel didactique nouveau à l'intention des élèves qui ont des dons et des talents particulièrement évidents, comme il le fait pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Que le Ministère dispose de critères nettement définis en vue de la sélection des projets en vue de leur évaluation, en vue de la diffusion des résultats obtenus à la suite de la réalisation des projets.
6. Que le Ministère confie à son Service de la formation du personnel scolaire l'élaboration d'instruments d'information sur diverses approches de l'enseignement en fonction des besoins, des rythmes et des intérêts des jeunes, particulièrement de celles et de ceux qui rencontrent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et des élèves doués ou talentueux; que soient également produits des instruments d'information sur les caractéristiques des divers styles d'apprentissage propres à ces mêmes élèves. Que des moyens d'animation soient offerts pour que cette information soit transmise aux enseignants et que des formules variées de perfectionnement des enseignants et du personnel scolaire soient offertes.
7. Que les écoles secondaires soient appelées à faire connaître les besoins de perfectionnement individuel de leurs enseignants ainsi que des besoins collectifs de formation et de perfectionnement des maîtres; qu'elles reçoivent les budgets susceptibles de mener à bien les projets qu'elles ont élaborés; qu'elles soient appelées à les évaluer et à faire connaître les résultats obtenus.
8. Que les commissions scolaires puissent créer sur leur territoire des écoles dont les visées et l'organisation pédagogiques assurent des services particuliers aux élèves qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ou aux jeunes dont les dons et les talents réclament une organisation scolaire appropriée et que ces établissements puissent constituer des écoles ré-

gionales ou nationales de formation selon les objectifs visés et les besoins de la population scolaire.

9. Que les commissions scolaires qui ont l'intention d'expérimenter des formules d'organisation de l'enseignement et des approches pédagogiques nouvelles affectent les enseignants réguliers et les enseignants en disponibilité, lorsque ceux-ci démontrent les aptitudes nécessaires, à des tâches *d'enseignement et d'encadrement* auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et auprès d'élèves doués ou talentueux.
10. Que le Ministère révise la nomenclature des articles 11 et 12 du régime pédagogique traitant des services personnels aux élèves et des services complémentaires aux élèves en y ajoutant les services à rendre aux élèves doués ou talentueux, en précisant le type d'intervention que ces élèves réclament, en y précisant les ressources nécessaires et les obligations qui en découlent pour les commissions scolaires.

Note: On peut obtenir le texte intégral de chacun de ces avis en s'adressant au secrétariat du Conseil

2050, Boul. Saint-Cyrille ouest
Sainte-Foy
G1V 2K8
Tél: (418) 643-1386
(418) 873-5056

Annexe 2
Résumés des recommandations et interventions du Comité catholique

Les Anglo-catholiques et la confessionnalité scolaire

Au cours de l'année 1981-1982, le Comité catholique avait prêté une attention spéciale à la situation des Anglo-catholiques dans le système québécois d'éducation. Des relevés de situation, des visites d'écoles et des consultations avaient alors fait ressortir certaines de leurs attentes.

À l'aide des données qu'il avait ainsi recueillies l'année précédente, le Comité a analysé, dès le début de son année d'activités 1982-1983, les principaux éléments de la situation scolaire des Anglo-catholiques, sous l'angle de la confessionnalité, et il a pu déceler, chez un grand nombre d'entre eux, quelques points précis sur lesquels portent principalement leurs doléances et leurs attentes. Les Anglo-catholiques aimeraient avoir une meilleure représentation dans les lieux décisionnels ainsi que dans les postes de direction et de services. Ils se sentent minoritaires partout. Ils demandent des guides pédagogiques en enseignement religieux et en animation pastorale adaptés à leur mentalité. Ils tiennent au respect de ce qui leur est propre, de ce qui est pour eux un facteur de différenciation: leur foi catholique, et ils exigent des garanties juridiques en conséquence. Un trait demeure constant chez eux: « ils tiennent à l'éducation catholique de leurs enfants, sous la meilleure forme possible et en communion de pensée avec l'Église. Ils veulent une école fidèle à la conception chrétienne de l'homme et de la vie et aux valeurs chrétiennes. Ils croient à un rôle important de l'école à l'égard de l'éducation de la foi de leurs enfants. » Ils tiennent à des écoles anglo-catholiques, partout où le nombre d'élèves les rend possibles.

Si des regroupements avec les protestants deviennent nécessaires, « ils recherchent des aménagements qui préservent un enseignement religieux catholique de qualité et un bon service d'animation pastorale. »

Ce sont ces observations qui ont amené le Comité catholique à adresser au ministre de l'Éducation sept recommandations concernant les Anglo-catholiques et la confessionnalité scolaire. Ces recommandations visent à ce que les attentes légitimes des Anglo-catholiques soient considérées dans le respect de leur identité catholique.

Recommandations au sujet de l'énoncé de politique sur la réforme scolaire

Dans un document préparé pour le ministre de l'Éducation et transmis dans les différents milieux scolaires, le Comité catholique exprime sa réaction au Livre blanc sur la réforme scolaire. Même si en conclusion il soulève brièvement un certain nombre d'interrogations concernant l'ampleur de la réforme proposée, le Comité fait une analyse détaillée de la dimension purement confessionnelle du projet.

À propos des malaises évoqués par le Livre blanc concernant le principe et la pratique de l'exemption de l'enseignement religieux et les aménagements actuels de la confessionnalité scolaire, le Comité apporte des nuances. « Qu'il y ait des problèmes, c'est l'évidence même, écrit le Comité. Mais on leur donne une globalité et une extension qu'ils n'ont pas dans l'ensemble du réseau. Ou encore, on les analyse d'une façon théorique qui est loin d'être convaincante ».

Par contre, le Comité se montre d'accord avec la façon dont pourrait s'articuler dorénavant la confessionnalité scolaire, dans la mesure où effectivement elle s'appuierait sur les deux séries de garanties suivantes: d'une part, des garanties qui assurent le respect des droits et des libertés de conscience et de religion. Ces garanties permettent, là où c'est possible, que l'éducation religieuse désirée soit offerte tout en empêchant que soient exercées des mesures de coercition ou d'embrigadement forcé.

D'autre part, il est nécessaire que des garanties protègent les droits collectifs, entre autres ceux des catholiques, à avoir des écoles à statut confessionnel catholique. Pour éviter des discussions sans fin et des remises en cause continuelles, il apparaît important au Comité que ces droits soient clairement exprimés par la loi et fermement garantis. Ils ne seront pas toujours faciles à concilier. Un sens profond des autres sera requis de chacun ainsi que l'ouverture à un véritable dialogue démocratique, ce qui dans une société pluraliste comme la nôtre et une nécessité vitale.

Au-delà des grandes articulations de la confessionnalité, se pose la question des aménagements concrets qui lui permettront de se réaliser: quels

sont les moyens à mettre en oeuvre? quels sont les services à assurer? Après avoir fait l'analyse des aménagements proposés dans le Livre blanc, le Comité formule 18 recommandations qui visent l'enseignement religieux catholique et l'animation pastorale assurés par l'école, le responsable du soutien pédagogique à l'enseignement religieux et à l'animation pastorale, la reconnaissance de l'école comme catholique, le support apporté à la confessionnalité scolaire par la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, le rôle et les pouvoirs du Comité catholique.

En fin d'analyse, le Comité, tout en reconnaissant l'importance de revaloriser l'école, s'interroge sur l'ampleur de la restructuration et pose un certain nombre de questions que ce projet lui inspire. Il se demande, entre autres, si le « grand bond en avant » proposé par le Livre blanc saura vraiment résoudre l'ensemble des malaises identifiés dans l'école d'aujourd'hui. L'école responsable, c'est à pied d'oeuvre, en agissant au jour le jour, qu'il faudra la conquérir.

Recommandations au sujet de l'éducation religieuse au collégial

« Rendre l'enseignement religieux accessible aux étudiants qui le désirent; maintenir et consolider les services d'animation pastorale là où ils existent et chercher à en établir là où ils ont été supprimés ou n'ont jamais existé », telles sont les orientations que le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a tenu à réaffirmer au ministre de l'Éducation dans une volonté d'assurer un meilleur sort à l'éducation religieuse au collégial.

Ce texte comporte un certain nombre de recommandations précises pour améliorer la situation actuelle qui prévaut pour l'éducation religieuse au collégial.

Depuis 1980, lors d'une consultation sur le projet de règlement concernant les études collégiales, le Comité catholique avait proposé que le régime pédagogique du collégial puisse « ménager la possibilité concrète pour un étudiant qui le désire d'inscrire un cours de sciences religieuses dans son profil d'études ». Le Comité constate aujourd'hui le faible taux d'inscription aux cours d'enseignement religieux. Pourtant, les Cahiers de l'enseignement collégial décrivent 37 cours possibles soit en théologie soit dans les sciences humaines de la religion. Le faible taux d'inscription s'explique par divers facteurs. Le manque de manoeuvre, dans le profil d'études, pour le choix d'un cours en enseignement religieux est un de ces facteurs, et c'est un facteur important. Le Comité catholique demande donc « que chaque collège offre des cours d'enseignement religieux » et « que les cours d'enseignement religieux soient véritablement accessibles aux élèves qui souhaitent s'y inscrire ». À cette fin, le Comité demande également que « soit explorée la possibilité pour un élève de remplacer par un cours en enseignement religieux l'un ou l'autre des cours actuellement obligatoires ».

Cette option se présente sous l'angle d'une formation générale à parfaire. « Cette formation religieuse, écrit le Comité, répond à des besoins réels d'approfondissement et de vérification qui se manifestent parmi les élèves ». Ces besoins sont de trois ordres, explique le Comité: d'ordre psychologique, de culture et de foi.

En réponse à ces besoins, le Comité catholique souligne également la part du service d'animation pastorale. Celui-ci, écrit le Comité, « propose des activités spécialisées qui répondent à des besoins de counselling pastoral et au besoin manifeste de trouver au collège un lieu de réflexion et de discernement, un lieu d'engagement social comme chrétien, un lieu de célébration et de silence, un lieu d'intégration de la culture et de la foi ».

Constatant la diminution rapide des services de pastorale ces dernières années, notamment pour des raisons budgétaires, le Comité catholique réclame « que tous les collèges mettent à la disposition de leurs élèves un service d'animation pastorale » et que les frais du service de pastorale et la rémunération des animateurs soient à la charge de l'établissement au même titre que ceux des autres services offerts par les Services aux élèves.

L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Deux voies. Un choix pour les parent

Les modifications que le Comité catholique a apportées à son Règlement concernant les établissements d'enseignement confessionnels reconnus comme catholiques ont pour effet de remplacer le régime d'obligation-exemption en enseignement religieux par un régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral, à toutes les années du primaire et du secondaire. Les nouveaux articles du Règlement du Comité seront obligatoires à compter du 1er septembre 1985. Ils peuvent toutefois être appliqués dès le 1er septembre 1983 dans les écoles déterminées par l'autorité scolaire.

De plus en plus de parents déplorent un manque d'information au sujet des voies que leur offre l'école concernant la formation morale et religieuse de leur enfant. Le Comité catholique a donc cru servir les parents des enfants d'âge préscolaire en préparant un petit dépliant qui pourrait les éclairer à

ce sujet au moment d'inscrire leur enfant en première année du primaire.

Ce petit dépliant présente les deux voies que doit offrir l'école: celle de l'enseignement religieux catholique et celle de l'enseignement moral. Il invite les parents à faire, avec leur enfant, un choix éclairé, soulignant que la voie choisie, quelle qu'elle soit, engage leur enfant et les engage eux-mêmes.

Ce court document du Comité catholique se veut un outil parmi d'autres que les responsables des milieux scolaires pourront utiliser à leur discrétion.

Deux questions pressantes pour l'école catholique

Comme à chaque année, le Comité catholique a tenu des audiences en milieu scolaire. Ces audiences ont confirmé certaines appréhensions que le Comité avait depuis quelques années et dont il a voulu faire part au ministre de l'Éducation et aux administrateurs scolaires.

En effet, dans le cadre des nouvelles normes de travail qui seront appliquées progressivement dès septembre 1983 et dans la perspective de la réforme scolaire envisagée, le Comité catholique appréhende deux situations susceptibles de causer une certaine détérioration de la qualité de l'enseignement religieux et de l'intervention pastorale auprès des jeunes québécois. Il s'agit de la lourdeur de la tâche du professeur d'enseignement religieux au secondaire et du rôle du conseiller en éducation chrétienne.

Concernant la tâche du professeur d'enseignement religieux au secondaire, le Comité catholique déplore le nombre grandissant de groupes et partant d'élèves que le professeur spécialiste en enseignement religieux a à rencontrer. La situation n'est pas nouvelle mais au fil des années elle s'est aggravée considérablement, et les nouvelles conditions de travail risquent de l'aggraver une fois de plus au point de compromettre sérieusement la qualité de l'enseignement religieux.

Le Comité propose une piste de solution: la modulation de la tâche. Cette solution consiste à fixer un maximum de groupes à rencontrer par le professeur d'enseignement religieux et à compléter sa charge de travail par une tâche d'enseignement à ces mêmes groupes dans une discipline du même champ. Cette modulation de la tâche d'enseignement du professeur spécialiste par un complément d'enseignement et non d'encadrement ou de surveillance apparaît réaliste, davantage orientée vers des objectifs pédagogiques de qualité, facile à mettre en oeuvre, conforme aux conventions collectives et surtout souhaitable. Sa principale qualité consiste à établir de meilleures conditions objectives de communication entre le professeur et les élèves, puisqu'ils disposeront de plus de temps pour se connaître et s'apprécier mutuellement. Par contre, l'accroissement de travail exigé par une préparation de cours en une autre discipline connexe sera atténué par le fait que le professeur s'adressera à des élèves déjà connus, dont il connaît les préoccupations et le cheminement.

Le Comité catholique propose cette seconde façon de faire avec d'autant plus d'aisance qu'elle rejoint les propositions de professeurs concernés rencontrés dans ses audiences et que certaines commissions scolaires s'apprêtent à mettre en oeuvre.

Concernant le rôle du conseiller en éducation chrétienne, le Comité catholique a constaté que, dans plusieurs commissions scolaires, le nombre d'heures que le conseiller en éducation chrétienne consacre à sa tâche spécifique diminue sans cesse. Cette constatation s'explique sans doute par les restrictions budgétaires et les nombreuses coupures de postes qui ont affecté le groupe des professionnels non enseignants dont le conseiller en éducation chrétienne fait partie. Elle s'explique également par l'ajout de dossiers qui n'ont rien à voir, ou si peu, avec la tâche propre du conseiller en éducation chrétienne.

Cette tendance inquiète le Comité catholique qui a toujours attaché une importance primordiale à la fonction de conseiller en éducation chrétienne.

Elle l'inquiète d'autant plus qu'au cours des prochaines années, six dossiers prioritaires amèneront les conseillers en éducation chrétienne à assumer des responsabilités accrues: l'implantation de nouveaux programmes en enseignement religieux, l'instauration du régime d'option, la révision du statut confessionnel des écoles, le renouvellement de l'animation pastorale, la relation avec les communautés chrétiennes et le respect des droits des uns et des autres dans la vie quotidienne des milieux scolaires.

Le Comité réaffirme le rôle indispensable du conseiller en éducation chrétienne au sein de chacune des commissions scolaires. Ce n'est pas une tâche appelée à disparaître au fil des années, dit le Comité. Au contraire, elle exigera davantage si l'on prend au sérieux les attentes de la population catholique concernant la qualité de l'enseignement religieux et de la pastorale scolaire. C'est pourquoi le Comité croit qu'il faut freiner la tendance à gruger le temps consacré effectivement à la tâche spécifique de conseiller en éducation chrétienne et réévaluer cette tâche à la mesure des besoins nouveaux. Car, au-delà d'un certain seuil, un tel service devient impuissant et insignifiant.

Voilà ce que le Comité catholique a cru de son devoir de rappeler aux responsables scolaires, pour faire écho aux attentes et aux appréhensions qui se sont manifestées constamment lors de ses audiences. Ce sont des questions difficiles et délicates. Mais le Comité croit qu'un examen attentif de la situation s'impose afin que soient apportées les solutions apportunes et nécessaires pour assurer la qualité de l'éducation religieuse à l'école.

Note: On peut obtenir le texte intégral de chacun de ces avis en s'adressant au secrétariat du Conseil

2050, Boul. St-Cyrille ouest
Sainte-Foy
G1V 2K6
Tél: (418) 643-1386
(514) 873-5056

Annexe 3

Résumés des recommandations du Comité protestant

Des qualifications souhaitables pour les enseignants protestants

D'après le Comité protestant, il importe que les enseignants responsables de l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes soient sensibilités au développement moral et religieux de l'enfant: cette sensibilisation devrait faire partie intégrante de leur formation.

Par ailleurs, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, les enseignants protestants devraient posséder une bonne connaissance du système scolaire et des valeurs propres à l'école protestante. Pour le Comité, il s'agit d'un élément prioritaire, qui devrait être intégré à la formation des enseignants ou le perfectionnement de ceux qui sont déjà en exercice.

L'école: Une école communautaire et responsable

En mars 1983, le Comité protestant a fait connaître au ministre de l'Éducation sa position sur le projet gouvernemental de réforme scolaire « L'école: une école communautaire et responsable ».

Citant le texte du projet même qui mentionne que « ...en dernière analyse, parler de restructuration scolaire, c'est parler des rapports des partenaires de l'éducation entre eux et de la manière d'exercer collectivement la mission éducative », le Comité protestant affirme qu'il est prêt à poursuivre la discussion avec les partenaires de l'éducation, c'est-à-dire, les commissions scolaires, les comités de parents et d'écoles, les Home and School Associations, les associations professionnelles et le Ministère. Il n'accepte toutefois pas la définition du problème tel que formulé par le Ministre et ne peut en conséquence s'identifier aux solutions que ce dernier propose. Le Comité ne peut accepter la proposition naïve à l'effet que des changements structurels imposés aux institutions entraîneront les changements souhaités dans le comportement des personnes. Celles-ci acceptent le changement lorsqu'elles en comprennent le besoin; elles changent d'attitude lorsqu'elles y sont motivées et sont parties prenantes aux modalités d'application des changements.

Le Comité affirme que tant qu'on ne lui aura pas démontré l'existence d'un meilleur modèle, il n'abandonnera pas ce qui fut acquis par la loi, par la convention et par la tradition, et il réitère son avis de janvier 1982 au Ministre:

> *« Le système actuel garantit les droits de la communauté scolaire mieux que tout modèle proposé jusqu'à ce jour. Il permet aux écoles protestantes d'être administrées par ceux qui souscrivent aux principes de la tradition protestante et la reconnaissance de ces écoles par un organisme régulateur représentant la communauté, qui est appelé: le Comité protestant. En même temps, il permet l'adaptation et l'accommodement aux besoins des élèves non protestants ».*

Le Comité soutient que le réseau d'écoles protestantes est essentiel au maintien d'un moyen de communication des besoins des Protestants et au maintien des garanties et du soutien des écoles individuelles. Le Comité rappelle que le système scolaire protestant a plus de 130 ans histoires: il n'est donc pas particulièrement enchanté de voir qu'un groupe de personnes qui n'a pas fait l'expérience de ce système et n'en connaît que peu de choses le menace d'extinction pure et simple. Il préférerait de beaucoup que des changements se fassent à la suite d'un dialogue franc, selon la meilleure tradition de la philosophie de l'éducation protestante. La suppression du droit de la population protestante d'avoir ses propres commissions scolaires et celui d'élire ses commissaires est absolument inacceptable et constitutionnellement contestable.

Selon le Comité protestant, avant de s'enfermer dans l'opinion que les commissions scolaires se préoccupent trop d'administration, le Ministre serait sage d'entreprendre un examen en profondeur des demandes que reçoivent quotidiennement les commissions scolaires et leurs services administratifs. De plus, les meilleures et les plus durables innovations pédagogiques au Québec ont leur source dans le travail de pionnier qu'ont abattu, au niveau des commissions scolaires, les éducateurs, les conseillers et les administrateurs avec l'appui des commissaires élus.

La recommandation préconise un partage équilibré du pouvoir entre le ministère et les commissions scolaires d'une part, et entre les commissions

scolaires et les écoles d'autre part. Il y a de la place pour le leadership à chaque niveau du système scolaire. On estime que le Comité protestant est un forum efficace pour la poursuite d'un dialogue soutenu au sujet des préoccupations du système scolaire protestant. Le public s'inquiète de la croissance des bureaucraties du secteur public. Il a davantage confiance en sa propre capacité de surveiller l'aspect bureaucratique des institutions locales qu'il contrôle; d'autre part, le public se méfie des grandes et lointaines structures comme celles du Ministère ou des coopératives de services qui seraient les nouvelles commissions scolaires, lesquelles, de surcroît, ne seraient pas élues par la population en général et n'auraient donc pas de compte à rendre à cette population.

Dans ses conclusions, le Comité met le Ministre au défi de donner aux commissions scolaires une plus grande part de responsabilité en matière d'éducation, le tout à l'intérieur des paramètres de la responsabilité globale du Ministère. Ainsi les commissions scolaires pourraient-elles offrir équitablement l'égalité des chances à tous les élèves au Québec.

Note: On peut obtenir le texte intégral de chacun de ces avis en s'adressant au secrétariat du Conseil

2050, Boul. Saint-Cyrille ouest
Sainte-Foy
G1V 2K8
Tél: (418) 643-1386
(514) 873-5056